laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

APRESENTAÇÃO

SÃO PAULO

2014

Documento elaborado pelo Laboratório de Educação.

Diretoria Executiva

Beatriz Cardoso

Coordenação Executiva

Andrea Guida

Coordenação de Pesquisa

Paula Stella

Equipe de Pesquisa

Paula Stella

Sandra Medrano

Alda Beraldo

Alessandra Corá

Redação

Paula Stella

Nicole Paulet Piedra

Consultoria

Alexsandro Santos

Este projeto é resultado de uma parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação (MEC).

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

APRESENTAÇÃO

O Laboratório de Educação nasce a partir da experiência acumulada ao longo de 15 anos de trabalho em uma organização alicerçada em profundo conhecimento sobre Educação – a Comunidade Educativa CEDAC. Os resultados desse longo e frutífero percurso, estruturado em parcerias público-privadas bem-sucedidas e na elaboração de metodologias de formação continuada de educadores, têm apontado a necessidade de o Terceiro Setor ocupar novos espaços e abrir novas frentes de atuação, "empurrando fronteiras".

Nesse sentido, ao lado da produção de conteúdos e materiais, da promoção de fóruns e debates e da realização de consultorias técnicas, pretende-se colaborar com a implementação de políticas públicas no campo da Educação por meio de pesquisas que deem visibilidade à dimensão pedagógica dos programas em curso e que valorizem o conhecimento específico que se dá na interface entre domínio teórico e conhecimento prático.

Com base nos aprendizados adquiridos na formulação e execução de programas de formação continuada de educadores em diferentes regiões do país, busca-se reforçar o compromisso coletivo em prol da aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças matriculadas em escolas públicas brasileiras.

Assim sendo, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o apoio do Ministério da Educação, o Laboratório de Educação realizou o monitoramento da implementação das ações de formação docente no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em quatro municípios do Estado de São Paulo ao longo do primeiro ano de seu desenvolvimento.

O relatório da pesquisa empreendida é composto por seis capítulos. O primeiro apresenta a metodologia desenhada e utilizada na realização do estudo de caso em que se monitorou a formação docente que teve lugar nos municípios selecionados, no contexto de desenvolvimento do PNAIC,

descrevendo as etapas realizadas e sintetizando a principal referência teórica de que se lançou mão na análise dos dados obtidos: a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball.

No segundo capítulo traça-se um panorama geral do PNAIC por meio da descrição de seus antecedentes e de aspectos relevantes da sua organização e seu funcionamento. Além disso, são traçados perfis das redes de ensino, escolas e educadores que integraram a amostra da pesquisa.

No capítulo seguinte, "Contexto de Influência", mapeia-se, descreve-se e se coloca em relação as influências políticas, ideológicas e pedagógicas que confluíram na formulação oficial do PNAIC, a fim de explicitar a origem e os compromissos da política estudada, utilizando como referencial teórico a Abordagem do Ciclo de Políticas.

No Capítulo 4, "Contexto da produção", são examinados os processos pelos quais as ideias, os consensos e os conflitos relacionados à implementação de um programa abrangente de alfabetização foram "traduzidos" na formulação dos textos oficiais da política, nos discursos e debates sobre o PNAIC nos Poderes Legislativo e Executivo, e, finalmente, na produção dos materiais distribuídos aos participantes do programa.

Por sua vez, o Capítulo 5, denominado "Contexto da Prática", compõem-se da análise do processo de implementação do PNAIC, considerando-se as seguintes categorias: a) as pré-condições, b) a experiência dos sujeitos envolvidos e, ainda, c) a resultante da política. Em cada categoria as informações são organizadas segundo os níveis que compõem o processo de formação continuada dos sujeitos da política: inicialmente enfoca-se a formação dos orientadores de estudo, promovida pelas Instituições de Ensino Superior; em seguida, aborda-se a formação dos professores alfabetizadores, realizada pelos orientadores de estudo; e, por fim, o foco é colocado sobre a prática dos professores com seus alunos, nas turmas de alfabetização.

No sexto e último capítulo tecem-se considerações sobre os achados do estudo considerados mais relevantes e elencam-se algumas proposições para a continuidade da implementação do PNAIC, considerando-se a necessidade do

aprimoramento das ações de formação continuada dos atores educacionais implicados com a meta da alfabetização na idade certa.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA

SÃO PAULO

2014

SUMÁRIO

METODOLOGIA **1**

1.1 Seleção dos Municípios, das Escolas e dos Professores **5**

1.2 Desenvolvimento do Estudo **9**

1.3 Instrumentos de Coleta de Dados **11**

1.4 Instrumentos de Registro **15**

1.5 Análise dos Dados **17**

1.6 O Percurso Analítico da Pesquisa à Luz da Abordagem do Ciclo de Políticas **22**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **25**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Municípios Pré-Selecionados **6**

Quadro 2: Municípios Selecionados **7**

Quadro 3: Escolas e Professores Alfabetizadores Integrantes da Amostra **9**

Quadro 4: Instrumentos de Coleta de Dados (Previstos Inicialmente) **11**

METODOLOGIA

Na América Latina o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas públicos de ensino têm sido objeto de políticas e investimentos nacionais e internacionais. Em documento produzido em 1995 para auxiliar os agentes responsáveis pelas políticas educacionais nos países que recebem seus investimentos, o Banco Mundial, um dos principais organismos que atuam na região como financiador e prestador de assistência técnica, menciona o aumento do tempo de instrução dos alunos, a oferta de livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores como prioridades para a definição de políticas e alocação de recursos nessa área (TORRES, 2000). Recomenda-se que a melhoria do conhecimento dos professores seja alcançada por meio da ênfase na formação em serviço,[1] sendo que esta deve estar diretamente vinculada à pratica de sala de aula.

Como resultado da orientação dada por esse organismo multilateral, observou-se nos países beneficiários dos empréstimos um deslocamento de investimentos que deixaram de contemplar a formação inicial dos docentes e passaram a incidir na formação em serviço, considerada mais determinante na aprendizagem dos alunos e, portanto, mais efetiva em termos de custo-benefício. "Hoje, ao se falar em formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. [...] O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço" (TORRES, 1998. p. 176). Desse modo, ao longo das décadas de 1990 e 2000, a formação docente inicial, realizada em instituições de Nível Superior, progressivamente perdeu espaço.

No Brasil, no final do século XX, as conquistas relativas à progressiva universalização do acesso à educação conduziram ao estabelecimento de metas e aos investimentos voltados para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras. Assim, assistiu-se, no período, à realização de diversas políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, entendidas como condição necessária para assegurar que todos os alunos matriculados nas redes públicas de ensino

[1] Os termos "formação em serviço" e "formação continuada" são utilizados aqui como sinônimos e contrapõem-se à "formação inicial" do professor (aquela realizada em instituições de ensino de nível superior).

pudessem aprender os conteúdos e desenvolver as competências previstas para cada ano da escolaridade.

Uma dessas políticas recentes, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em julho de 2012,[2] consiste em um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais e municipais para garantir a alfabetização plena de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, ao final do 3° ano do Ensino Fundamental. Dentre as ações que o compõem, se encontra a formação continuada de professores alfabetizadores, concretizada por um curso presencial ministrado por orientadores de estudo, os quais também recebem formação realizada por um conjunto de universidades públicas parceiras. A formação continuada de professores é apresentada como o eixo principal desse compromisso; outros eixos do PNAIC são: materiais didáticos; avaliação; gestão, controle social e mobilização.

O presente estudo de caso sobre os processos de formação que têm lugar no contexto do PNAIC foi formulado como uma proposta de acompanhamento de sua implementação. Seu propósito consiste em oferecer informações e análises que sirvam a seus realizadores como subsídios para o seu aprimoramento. Parte-se do pressuposto de que o acompanhamento atento da concretização da formação dos orientadores de estudo, dos professores alfabetizadores, bem como da atuação dos docentes em sala de aula, buscando captar essas realidades dinâmicas e complexas (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), e identificar possíveis problemas e obstáculos, pode ser transformado em uma contribuição para que as metas do Pacto sejam alcançadas já que, no âmbito da formação em serviço, nem sempre os processos desencadeados têm conseguido atingir os objetivos propostos. Muitos são os fatores e as razões que levam a resultados não coincidentes com as intenções, como: questões operacionais, estruturais, funcionais, culturais, pedagógicas, pouca integração entre os conhecimentos disciplinares e o domínio da didática e das práticas de ensino, entre outros (GATTI, 2009).

Outros objetivos, que se articulam ao principal propósito da realização do estudo, compondo com ele um todo orgânico, foram definidos com a intenção de que pudessem orientar mais especificamente as ações realizadas:

---

[2] As diretrizes do PNAIC foram definidas na Portaria n°867/2012, enquanto as responsabilidades técnicas e financeiras foram detalhadas pela Medida Provisória n°586/2012.

- identificar os fatores responsáveis pelas diferenças na implementação da formação dos orientadores de estudo realizadas por distintas universidades e sua interferência na formação dos professores alfabetizadores;

- analisar como e por que entre os orientadores de estudo ocorrem mudanças de concepção quanto aos processos de formação de professores, aos conteúdos da formação docente e às estratégias formativas;

- compreender qual é o impacto da formação dos orientadores de estudo na formação dos professores alfabetizadores, especialmente no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática pedagógica;

- identificar os fatores responsáveis pelas diferenças na implementação da formação dos professores alfabetizadores realizada em diferentes municípios;

- investigar se nos municípios estudados existem condições que favorecem ou dificultam a formação docente, a incorporação de mecanismos de formação continuada, a transformação das práticas e a qualificação da aprendizagem dos alunos;

- verificar se entre os professores ocorrem mudanças de concepção acerca de: objeto de ensino na área de Língua Portuguesa, como se aprende a ler e a escrever, como se ensina a ler e a escrever, aprendizagem, alfabetização; e se essas mudanças têm transformado de algum modo a prática pedagógica dos professores acompanhados;

- identificar possíveis indícios de impacto na escola como um todo, incluindo segmentos e profissionais não incluídos no PNAIC, especialmente o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e sua atuação na formação continuada dos professores no espaço da escola.

A opção pelo estudo de caso deve-se às seguintes razões:[3] a impossibilidade de realização da investigação em uma escala maior, que pudesse ser representativa da abrangência do Pacto, presente na imensa maioria dos municípios brasileiros; a consideração de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo

[3] O estudo em questão consiste em um estudo de caso educacional. Na definição de Marli André, esse tipo de estudo de caso consiste "no estudo em profundidade de um fenômeno educacional com ênfase em sua singularidade", no qual o pesquisador preocupa-se com o processo educativo. Para a autora, ele é utilizado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação de forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2008).

contexto em que se situa e que, portanto, é necessário tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012); o significado que eles atribuem aos conteúdos e às situações da formação são focos de atenção; a sala de aula e os espaços de formação continuada são vistos como fontes diretas de dados para os pesquisadores e, por isso, busca-se descrevê-los de forma completa profunda; interessa dar voz a diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação.[4]

Considerando os objetivos definidos, estabeleceu-se que, ao longo do desenvolvimento do estudo de caso, as seguintes ações seriam realizadas:[5]

- criação de instrumentos de acompanhamento e avaliação;

- análise do material utilizado na formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores: os Cadernos de Formação;

- acompanhamento do curso de formação dos professores orientadores de estudo;

- acompanhamento do curso de formação dos professores alfabetizadores;

- observação de aulas realizadas pelos professores cursistas indicados para acompanhamento;

- realização de análises qualitativas das formações acompanhadas e das aulas observadas;

- aplicação de instrumento de descrição da prática de professores orientadores de estudo integrantes da amostra, mas não acompanhados diretamente;

- aplicação de instrumento de descrição da prática de professores alfabetizadores integrantes da amostra, mas não acompanhados diretamente;

- realização de análise quantitativa dos resultados obtidos pelo uso de instrumentos com profissionais não acompanhados diretamente (orientadores de estudo e professores alfabetizadores);

- análise de dados obtidos pelo portal do MEC/SISPACTO;

---

[4] A equipe de pesquisadores que realizou o presente estudo foi formada por quatro profissionais da área da Educação, experientes em formação continuada de educadores.

[5] A pesquisa, iniciada em fevereiro de 2013, foi concluída em julho de 2014, período em que o PNAIC já estava voltado para a formação dos professores na área da Matemática.

- elaboração de relatórios parciais e finais e de contribuições para o aprimoramento da formação realizada no contexto do PACTO.

No que diz respeito à composição da amostra, optou-se por acompanhar a implementação do PNAIC em quatro municípios do Estado de São Paulo e, com isso, foram abrangidos:

- cinco turmas do curso para professores orientadores de estudo de municípios situados no Estado de São Paulo;

- cinco professores orientadores de estudo, sendo um de cada turma pertencente à amostra;

- cinco grupos de professores cursistas, sob a responsabilidade dos professores orientadores de estudo da amostra;

- quinze turmas de alunos, sob a responsabilidade de professores cursistas que fazem parte da amostra (sendo 3 em cada grupo; 1 de cada ano do ciclo da alfabetização – do 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental).

1. Seleção dos Municípios, das Escolas e dos Professores

Dadas às dimensões do município de São Paulo, inicialmente planejou-se realizar o estudo em duas Diretorias Regionais de Educação (DREs) distintas e com características diversas. A equipe da Secretaria Municipal de Educação, porém, sugeriu que o trabalho fosse concentrado em uma única DRE, a do Campo Limpo, pelo fato de ser a maior dentre as Diretorias Regionais de Educação do município e abrigar bairros, comunidades e escolas diversos. Avaliou-se que o estudo de caso poderia contribuir para mostrar a realidade da formação docente e do ensino praticado em unidades escolares dessa vasta e populosa parte da rede municipal de ensino, situada na zona sul da cidade. Consequentemente, foram acompanhados dois grupos de formação de professores alfabetizadores e dois grupos de professores que atuam em duas escolas de porte semelhante, localizadas no Campo Limpo, mas em pontos distintos dessa região do

município: Jardim Bom Refúgio (situado próximo à divisa com o município do Taboão da Serra) e Jardim Ibirapuera (próximo à Represa de Guarapiranga).[6]

Os demais municípios foram selecionados levando-se em conta os seguintes critérios (referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental): quantidade de escolas, matrículas, IDEB em 2011, desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa e distorção idade série.[7] Em determinado momento do processo de seleção, as seguintes possibilidades foram consideradas, tendo como base apenas os dados educacionais obtidos pela internet (no quadro a seguir destacamos características dos municípios que chamavam atenção, na medida em que eram diferentes dos demais e ou porque se distanciavam das referências utilizadas).

Quadro 1: Municípios Pré-Selecionados

	População	IDHM 2000	Matrículas E.F. (Anos Iniciais 2010)	Escolas	IDEB 2011/ Anos Iniciais	Desempenho PB – LP 2009	Distorção Idade Série (%)
Cosmópolis	58.827	0,80	4.498	10	5,3	202,6	8,5
Embu das Artes	240.126	0,77	19.578	25	5,3	174.30	3,2
Guarujá	290.752	0,79	13.106	24	4,6	181,76	7,9
Guarulhos	1.221.979	0,80	46.382	95	5,4	177,29	2,0
Itapevi	200.769	0,76	17.371	44	5,0	175,72	2,1
Itaquaquecetuba	321.770	0,74	23.476	42	4,5	173,28	5,3
Monte Mor	48.949	0,78	4.521	21	5,4	207,00	14,3
Paulínia	82.146	0,85	5.266	8	5,5	200,40	7,1
São Vicente	332.445	0,80	22.663	36	5,4	179,51	9,5
Taboão da Serra	244.528	0,81	17.630	20	5,5	192,70	6,8

Fontes: Ministério da Educação. Painel de Controle. SIMEC. Módulo Público; Todos pela Educação.

[6] A indicação das escolas foi realizada por profissionais da Secretaria Municipal de Educação e baseou-se no critério da diversidade: uma delas situa-se em uma praça central do Campo Limpo, possui uma equipe pedagógica estável e apresenta resultados ligeiramente superiores aos da outra quanto ao desempenho dos alunos em avaliações oficiais; a segunda escola situa-se em uma região mais distante do centro e atende alunos com dificuldades acentuadas, fato que mobiliza a coordenadora pedagógica que tem feito, há alguns anos, um cuidadoso levantamento dos fatores que podem influenciar esse desempenho.

7 Usamos como referência o IDEB do Estado de São Paulo em 2011, relativo ao mesmo segmento: 5,6; a taxa de 4,7 % relativa à distorção idade-série do Estado de São Paulo; e o resultado mínimo esperado de 200 pontos para o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil na 4ª série/no 5° ano, em 2009.

Além desses, outros critérios considerados relevantes para o estudo também foram levados em conta nesse processo de seleção da amostra, como: experiências anteriores com programas e projetos de formação de professores no campo da alfabetização, tempo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e, ainda, a presença de materiais específicos de alfabetização na rede de ensino.

A obtenção de dados dessa natureza tornou-se difícil devido à impossibilidade de estabelecer contato com profissionais das diferentes redes de ensino, revelando a intenção e o desenho da pesquisa antes que houvesse uma apresentação formal do estudo às equipes técnicas municipais. No caso dessas questões específicas a busca de informações pela internet mostrou-se menos produtiva e, em função desse obstáculo, nem sempre puderam ser observados os critérios mais específicos que haviam sido definidos.

De qualquer forma, ao analisar os dados obtidos procurou-se selecionar para compor a pequena amostra municípios que apresentassem alguma diversidade, a fim de que as suas especificidades pudessem ser levadas em conta ao longo do estudo, na tentativa de compreender se representavam condições diferentes de implementação da formação, de apropriação de seu conteúdo ou metodologia e também de aproveitamento dos alunos. Assim sendo, foram selecionados municípios com redes de ensino de dimensões variadas, com IDEB 2011 mais ou menos distante da referência utilizada, que apresentavam desempenho em Língua Portuguesa acima ou abaixo do mínimo esperado em 2009; e, por fim, com distorção idade série muito acima da referência do Estado ou abaixo dela.

Quadro 2: Municípios Selecionados

	População	IDHM 2000	Matrículas E.F. (Anos Iniciais 2010)	Escolas	IDEB 2011/ Anos Iniciais	Desempenho PB – LP 2009	Distorção Idade Série (%)
Embu das Artes	240.126	0,77	19.578	25	5,3	174,30	3,2
Itapevi	200.769	0,76	17.371	44	5,0	175,72	2,1
Monte Mor	48.949	0,78	4.521	21	5,4	207,00	14,3

O município de Embu das Artes, em particular, foi selecionado também em função de outro fator que pareceu significativo para a pesquisa: sua então Secretária de

Educação participou, no Ministério da Educação, em 2012, da elaboração do Pacto Nacional pela Idade Certa, bem como da criação dos Direitos de Aprendizagem, que o integram.[8]

Outra variável contemplada foi a da diversidade de Instituições de Ensino Superior (IES) abrangidas pela amostra, em função dos municípios que seriam selecionados. Superadas as dificuldades iniciais relacionadas com indisponibilidade de dados sobre as IES responsáveis pela formação no Estado de São Paulo, foi possível assegurar essa diversidade e incluir na amostra as três instituições que atuam nesse Estado: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Por fim, as escolas em que o trabalho de campo seria realizado, por meio da observação de aulas, e também os professores de 1º ao 3º ano que seriam acompanhados foram indicadas pela coordenadora do PNAIC nos municípios, por profissionais que têm outro cargo na Secretaria Municipal de Educação ou pelos coordenadores pedagógicos (*ver Quadro 3*). Em um dos municípios, foi possível propor alguns critérios para a indicação dos professores. Sugeriu-se que o tempo de experiência como docente da rede municipal de ensino poderia ser um critério relevante e significativo. Assim, nessa cidade um dos professores (o responsável pelo 1° ano) é novato, isto é, possui menos de seis anos de experiência como professor efetivo, enquanto os outros dois são experientes (possuem mais de 15 anos de experiência como professores efetivos na rede municipal). Contemplar essa variável fez com que, nesse caso, três escolas fossem acompanhadas, diferentemente do que ocorre em outros municípios, nos quais os três professores atuam em uma mesma unidade escolar e, portanto, apenas uma instituição de ensino foi regularmente visitada pelos pesquisadores.

---

[8] Em dezembro de 2012, o MEC apresentou ao Conselho Nacional de Educação o documento titulado "Elementos Conceituais para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização a Coordenação Geral de Ensino Fundamental (1°, 2° e 3° anos)". A entrega do documento ao CNE cumpre o artigo 49 da Resolução n°7/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos. Este artigo determina ser de competência do MEC a elaboração de subsídios para a normatização do CNE, que orientem as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares para a construção curricular das redes e sistemas de ensino público da Federação.

Quadro 3: Escolas e Professores Alfabetizadores Integrantes da Amostra

Município	Escola	Professor(es) Acompanhado(s) na Escola (Observações de Aula)	Professor Acompanhado na Formação do PNAIC
Embu das Artes	ESCOLA A	1° ao 3° ano	2° ano
Itapevi	ESCOLA B	1°	1° ano
	ESCOLA C	2°	---
	ESCOLA D	3°	---
Monte Mor	ESCOLA E	1° ao 3° ano	1° ano
São Paulo	ESCOLA F	1° ao 3° ano	2° ano
	ESCOLA G	1° ao 3° ano	1°, 2° e 3° anos

2. Desenvolvimento do Estudo

O trabalho de campo teve início com uma série de reuniões em que a proposta do estudo de caso foi feita aos gestores dos municípios selecionados. Essa etapa durou mais tempo do que o previsto (aproximadamente 75 dias), em razão da dificuldade de encontrar horários disponíveis nas agendas dos secretários ou de outros profissionais da Secretaria, ainda mais porque, em alguns casos, uma nova gestão municipal se iniciava e, com ela, substituições de quadros técnicos ainda ocorriam naquele momento. De qualquer forma, os resultados foram positivos, uma vez que todos concordaram, sendo que alguns dos gestores manifestaram interesse em colaborar porque entenderam que uma pesquisa que envolvesse profissionais da rede de ensino pela qual eram responsáveis poderia fornecer elementos para a reflexão e transformação de algumas práticas pedagógicas com vistas a qualificar as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Nesses casos notava-se facilmente o interesse em conhecer os instrumentos que seriam criados e utilizados no estudo, compromisso que assumimos como a contrapartida aos municípios que estabeleceram essa parceria, comprometendo-se a disponibilizar as informações necessárias.

Em dois dos municípios, solicitou-se que fossem realizadas apresentações da pesquisa também aos gestores escolares e aos coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas. Foram reuniões em que muitas dúvidas puderam ser esclarecidas até que esses profissionais se declarassem seguros de que a colaboração de sua equipe não representaria sobrecarga de trabalho nem envolveria algum tipo de dificuldade. Os critérios que levaram as escolas a serem selecionadas para o estudo de caso foi uma

questão formulada de forma recorrente nesses encontros. A abordagem dessa questão foi importante para dirimir algumas suposições equivocadas, como a de que o IDEB consistiu no único critério levado em conta.

Concluída a etapa de estabelecimento inicial de contato e de apresentação da proposta aos gestores municipais e escolares, iniciou-se o acompanhamento dos encontros de formação dos orientadores de estudo, organizados e realizados pelas IES, dos encontros de formação dos professores alfabetizadores, planejados e realizados pelos orientadores de estudo e, ainda, das aulas dadas pelos professores selecionados aos seus alunos, processo que se estendeu ao longo de um período de sete meses aproximadamente.

A intenção de captar a realidade de forma completa e profunda – como é característico dos estudos de caso – levou à realização de observações minuciosas e atentas, nas quais foram registradas, do modo mais preciso e fiel possível, as informações que se faziam disponíveis nessas situações, incluindo as falas dos participantes, pois os significados negociados entre eles consistem em um dos aspectos que podem ser de grande valia para o alcance dos objetivos definidos para o estudo. Por essa razão, a descrição das atividades, dos locais e a reconstrução dos diálogos foram aspectos privilegiados nos registros das situações observadas.

Sempre que possível, o agendamento da observação de aula foi proposto para a semana imediatamente posterior ao encontro de formação dos professores, esclarecendo que, se houvesse alguma situação de ensino relacionada com o que fora apresentado ou planejado naquela ocasião, haveria interesse em observá-la. Em algumas situações, isso foi possível; em outras, porém, não houve relação entre a aula observada e o conteúdo da unidade do curso abordado com os alfabetizadores.

Além das atividades previstas no projeto da pesquisa, com o passar do tempo e com o estreitamento dos vínculos estabelecidos com os sujeitos que acompanhávamos, outras situações relacionadas com PNAIC passaram a integrar o trabalho de campo.

Em São Paulo, os encontros em que os orientadores de estudo da DRE Campo Limpo se reúnem para planejar a formação dos professores alfabetizadores têm sido regularmente acompanhados. No Embu da Artes, três tipos de encontro foram

observados: reunião de Gestores do Ciclo de Alfabetização e reunião do Fórum Regional de Acompanhamento do Pacto (ambas coordenadas pela Secretária de Educação) e, ainda, uma aula aberta sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ministrada por uma das responsáveis pela elaboração dos materiais da formação.

1.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Questionários e roteiros de entrevistas compõem um conjunto de instrumentos utilizados com frequência no estudo. São instrumentos de coleta de dados planejados em uma fase inicial do desenvolvimento da pesquisa e que foram paulatinamente elaborados desde então, o que permitiu que fossem criados de modo a atender às demandas identificadas no processo, ao mesmo tempo que incorporavam informações e conhecimentos que os tornavam adaptados à realidade e precisos.

Como se pode ver no quadro abaixo, o conjunto de instrumentos é formado por tipos (identificados pelos números) que mantêm relação e possuem semelhança nos três níveis em que são aplicados (identificados pelas letras), a não ser nos poucos casos em que não existem instrumentos correlatos em todos os níveis abrangidos:

Quadro 4: Instrumentos de Coleta de Dados (Previstos Inicialmente)

Níveis da Formação	**A** **Formação dos Orientadores de Estudo (OEs)**	**B** **Formação dos Professores Alfabetizadores (PAs)**	**C** **Prática em Sala de Aula junto aos Alunos do EF I**
Profissional Responsável	Formador ligado à Instituição de Educação Superior (IES)	Professor Orientador de Estudo	Professor Alfabetizador
Instrumentos Previstos	**A1** Questionário a ser respondido pela totalidade de formadores ligados a IES encarregados da formação dos OEs;	**B1** Questionário a ser respondido pela totalidade de OEs encarregados da formação dos PAs;	**C1** Questionário a ser respondido pela totalidade de PAs participantes da formação;

	A2 Entrevista semiestruturada com formadores vinculados à IES encarregados da formação dos OEs que serão acompanhados diretamente;	**B2** Entrevista semiestruturada com OEs encarregados da formação dos PAs que serão acompanhados diretamente;	**C2** Entrevista semiestruturada com PAs responsáveis pelas turmas de alunos que serão acompanhadas diretamente;
	A3 Planilha de observação dos encontros de formação dos OEs que serão acompanhados diretamente;	**B3** Planilha de observação dos encontros de formação dos PAs que serão acompanhados diretamente;	**C3** Planilha de observação de aulas realizadas nas turmas de alunos que serão acompanhadas diretamente;
	A4 Carta a ser escrita pelos OEs sobre a formação recebida (autoavaliação) em resposta a uma carta que enviaremos;	**B4** Carta a ser escrita pelos PAs sobre a formação recebida (autoavaliação) em resposta a uma carta que enviaremos;	**C4** Registro de conversa com os alunos (autoavaliação) das turmas que serão acompanhadas diretamente;
			C5 Entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico da escola responsável pelas turmas de alunos que serão acompanhadas diretamente;
			C6 Produções escritas dos alunos das turmas que serão acompanhadas diretamente.

Os instrumentos de coleta de dados indicados acima possuem características e propósitos diferentes. Contudo, considera-se que são complementares pelo fato de que procuram abranger e captar diferentes aspectos da realidade investigada. Foram elaborados com os seguintes propósitos:

- **Questionário**: elaborar um perfil de natureza socioacadêmica e profissional dos participantes e de suas experiências anteriores no campo da formação continuada de educadores na área de alfabetização e letramento.

- **Entrevista**: a) aprofundar o perfil que emergiu dos questionários e b) mapear as concepções de formação dos participantes; bem como identificar suas percepções, dúvidas, identificações e eventuais resistências/discordâncias em relação ao Pacto e c)

traçar uma cartografia de suas representações e expectativas sobre os sujeitos da formação e sobre sua atuação.

- **Planilha de observação**: coletar dados a respeito do planejamento e da execução dos encontros de formação, bem como de aulas, que possam permitir a análise e sistematização das escolhas didático-pedagógicas dos formadores e professores e das condições objetivas de aprendizagem garantidas pelas situações de formação/aprendizagem.

- **Carta de autoavaliação**: coletar dados a respeito da avaliação pessoal da experiência dos sujeitos em formação no que diz respeito às suas representações, sensações e percepções em torno do processo formativo a que foram submetidos.

- **Entrevista com o coordenador pedagógico:** coletar dados a respeito da relação formativa e de acompanhamento do trabalho pedagógico e dos eventuais atravessamentos, impactos e repercussões do trabalho de formação na atuação individual dos professores e nas relações entre a formação recebida no âmbito das estratégias do Pacto e a formação continuada desenvolvida na escola (quando existir).

- **Produções dos alunos:** identificar sequências de atividades, propostas didáticas e registros que deem visibilidade às práticas de ensino privilegiadas pelos professores cursistas para a alfabetização e confrontá-las com as concepções e propostas didáticas explicitadas nos materiais e nas situações de formação.

À medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, que seu objeto se tornou mais definido e que o grupo de profissionais nela envolvidos discutia as observações realizadas e apontava as necessidades com que se deparava quanto a alguns dados que precisavam ser obtidos, outros instrumentos se impuseram como necessários e, por isso, foram elaborados.

Produziu-se então um roteiro para a realização de uma entrevista com os professores sobre suas concepções e práticas pedagógicas, com o propósito de mapear as atividades que eles realizavam no momento em que começaram a frequentar os encontros de formação. (Em sua elaboração considerou-se que o roteiro, que seria utilizado em nova entrevista com os mesmos docentes, depois de um período de

aproximadamente seis meses, permitiria comparar, sobretudo, as práticas pedagógicas que declaravam realizar nos dois momentos).

Outros instrumentos que se mostraram necessários consistem nos roteiros das entrevistas que visavam à obtenção de informações úteis para traçar o perfil das redes de ensino e das escolas acompanhadas na pesquisa. No primeiro caso, contou-se como informantes com o(a) Secretário(a) Municipal de Educação ou outro profissional da Secretaria que fosse indicado para isso e com a Coordenadora do Pacto no município. No outro, o vice-diretor das escolas acompanhadas foi escolhido como interlocutor e recebeu com antecedência parte das questões formuladas: aquelas para as quais era necessário buscar dados quantitativos registrados em diversos documentos da escola.

No que diz respeito à utilização do instrumental, os questionários foram aplicados com os diferentes profissionais participantes do PNAIC que integram a amostra. No caso do instrumento destinado aos docentes, optou-se por oferecer a todos os professores alfabetizadores dos municípios e da Diretoria Regional de Educação envolvidos no estudo a possibilidade de responder o questionário, em lugar de restringir sua aplicação aos diretamente envolvidos (porém, para efeito de análise, os questionários respondidos por estes, isto é, pelos 15 professores cuja prática em sala de aula foi acompanhada, foram separados dos respondidos pelos demais docentes). Também com os orientadores de estudo adotou-se o mesmo procedimento. Já o questionário dos formadores ligados a IES, foi respondido apenas pelos responsáveis pelas turmas de orientadores de estudo acompanhados.

Foram realizadas entrevistas com a totalidade dos sujeitos acompanhados, quer seja no âmbito da formação dos orientadores de estudo, quer seja no da formação dos professores alfabetizadores ou da sala de aula. Além disso, os professores concederam entrevistas outras duas vezes, para tratar de suas concepções e práticas usuais, sendo uma no primeiro semestre, quando as observações de aula tiveram início, e outra em meados do segundo semestre. Como, nesse caso, havia interesse em conhecer como eles organizam seu trabalho em termos de atividades propostas aos alunos e da frequência de sua realização, eles foram solicitados a complementar as informações fornecidas na entrevista pela disponibilização de rotinas de seu trabalho em sala de aula que fossem representativas dos períodos em que as entrevistas foram realizadas.

Os coordenadores pedagógicos das escolas integrantes da amostra também foram submetidos a entrevistas. No caso desses profissionais, nem sempre incluídos no PNAIC – por não serem considerados público prioritário, apesar de desempenharem, na escola, a função de formadores dos professores – optou-se por entrevistá-los em dois momentos bem demarcados: após a realização da Provinha Brasil – aplicada nos dois semestres do ano letivo, em turmas de segundo ano – e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pela primeira vez em 2013, apenas no segundo semestre, com turmas de terceiro ano. Essa decisão foi tomada porque tais avaliações externas correspondem a um dos tópicos abordados pelo instrumento.

O propósito de coletar, por meio de instrumento de autoavaliação, dados a respeito da avaliação pessoal da experiência dos sujeitos em formação no que diz respeito às suas representações, sensações e percepções sobre o processo formativo a que foram submetidos foi concretizado de maneiras distintas com formadores vinculados a IES e com orientadores de estudo e professores. No caso dos primeiros, optou-se por elaborar um novo questionário, bem menos extenso do que o aplicado com a finalidade de traçar o perfil dos participantes, no qual se indagava a respeito das aprendizagens do profissional e da instituição a que se encontrava ligado. Já no caso dos últimos, manteve-se a ideia de propor que escrevessem uma carta, em resposta a outra (fictícia) que receberam e que continha perguntas e indicações de aspectos que poderiam ser selecionados para serem abordados. A totalidade dos sujeitos da amostra recebeu os instrumentos de autoavaliação, mas nem todos os devolveram respondidos, a não ser o grupo dos professores alfabetizadores, no qual todos os integrantes se dispuseram a fornecer as informações que julgaram procedentes e pertinentes.

1.4 Instrumentos de Registro

A cada observação realizada, dois tipos de registro foram produzidos pela equipe que realiza a pesquisa, com base em instrumentos criados especialmente para esse fim. Um deles, denominado “Planilha de Observação da Formação dos Professores Orientadores de Estudo”, consiste em um quadro em que são anotados, por vezes na própria situação de observação, alguns aspectos específicos e objetivos, como a forma pela qual o professor orientador de estudo comunicou o conteúdo abordado naquele

encontro. Na planilha, esse aspecto é apresentado por meio da seguinte questão: “O Professor Orientador de Estudo demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência”? Além de poder assinalar a coluna correspondente ao “sim”, ao “não” ou ao “em termos”, há um campo que o observador pode fazer a anotação de um comentário sobre esse aspecto. Outras planilhas semelhantes referem-se à situação de formação do orientador de estudo e à atividade realizada em sala de aula com as crianças.

Outro registro, mais detalhado, descritivo e extenso, contém uma parte para a anotação de conteúdos abordados, atividades propostas e estratégias empregadas na formação e outra parte em que um item dessas anotações é selecionado para que seja documentado o mais fielmente possível, com descrição minuciosa da situação observada, registro das falas dos participantes e de qualquer outro elemento que a tenha integrado, como um material citado, uma anotação feita na lousa... Há também campos para que o pesquisador anote suas reflexões e questões relativas à realização da pesquisa, como usualmente se faz em diários de trabalho de campo.

Paralelamente à observação de aulas procurou-se, em algumas das ocasiões, documentar cadernos de alunos de todas as turmas acompanhadas, por meio de fotografias feitas com o consentimento da coordenação pedagógica, da professora e também dos estudantes.

Além desses instrumentos, os relatórios elaborados pelos responsáveis pela formação, assim como os dados a serem inseridos pelos formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores integrantes da amostra no sistema de monitoramento desenvolvido pelo MEC – SISPACTO, constituem importantes fontes de informação para a realização do estudo. De forma semelhante, as informações relativas ao desempenho dos alunos de turmas acompanhadas em avaliações, quer sejam processuais, internas à escola, quer sejam as externas (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Aprendizagem – ANA), são consideradas fundamentais para esse trabalho.

1.5 Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada tomando-se como referência principal a Abordagem do Ciclo de Políticas, um método formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por seus colaboradores para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais "desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos" (MAINARDES, 2006. p. 48), a fim de compreender como são elas produzidas, o que pretendem e quais são suas consequências, suas contribuições para a justiça social.

Essa análise da trajetória das políticas pretende captar "as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo, assim como as suas incoerências", dissecando a dinâmica da política nos distintos níveis educacionais e investigando a resolução dos problemas colocados para os seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto [...]. (BALL, 2011. p. 38)

Por considerar que o processo pelo qual uma política é traduzida em práticas é complexo, controverso e envolve a alternância entre a modalidade textual, da palavra escrita (o texto oficial da política) e a modalidade da ação (processo que, para o autor, é semelhante ao que ocorre em uma peça de teatro), Ball chama atenção para o fato de que a prática é "composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários" (MAINARDES; MARCONDES, 2009. p. 305). Nessa perspectiva entende-se que os profissionais que atuam no contexto da prática exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas e, portanto, o que pensam e suas crenças influenciam o modo como elas são implementadas, o que impede que elas sejam realizadas da mesma maneira, independentemente do contexto em que são colocadas em prática.

Dessa forma, o autor explicita a necessidade de investigar a política procedendo a uma análise que considere tanto os macro quanto os microprocessos – desde aqueles levados a cabo pelos formuladores da política até os realizados pelos profissionais que lidam com a política no nível local, relacionando-a com a prática – e, mais do que isso, que torne possível transitar entre esses contextos e articulá-los. Isso significa que

influências globais, internacionais, nacionais e locais interessam à analise tanto quanto as relações de poder, os conflitos, as resistências, os interesses e as estratégias identificados nas microssituações em que a política estudada tem lugar.

Com o propósito de organizar e orientar a análise das políticas sociais e educacionais, Ball e seus colaboradores propuseram inicialmente três contextos principais que constituem um ciclo contínuo: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ressaltam que esses contextos estão inter-relacionados, mas não se sucedem em uma sequência temporal linear. E que cada um deles envolve grupos de interesse e, consequentemente, disputas e embates.

O **contexto de influência** é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nele ocorrem disputas entre diferentes grupos interessados em exercer influência na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É também nesse contexto que conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O **contexto da produção de texto** mantém relação estreita com o contexto de influência: "ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral" (MAINARDES, 2006. p. 52). Os textos representam a política e podem assumir várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Pelo fato de estes textos resultarem disputas e acordos entre grupos que atuam em diferentes tempos e lugares do processo de produção da política e competem pelo controle das suas representações, eles não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo, inclusive, ser contraditórios. As respostas a eles, as consequências reais desses textos, são vivenciadas no próximo contexto a ser descrito, motivo pelo qual se afirma que a política não é finalizada na esfera em que é produzida, no âmbito do poder legislativo, e que os textos precisam ser lidos tendo-se em vista o tempo e o local específicos em que foram criados.

O **contexto da prática** é aquele em que ocorre a interpretação e recriação da política, aquele em se produzem os seus efeitos e consequências, os quais podem

representar "mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006. p. 53), uma vez que os profissionais que nele atuam – os professores, por exemplo – leem o texto político tendo como referência suas histórias, experiências, valores e propósitos, os quais diferem de pessoa para pessoa. Dessa forma, esses atores o interpretarão de modos distintos; o que equivale a dizer que o significado dos textos políticos não pode ser controlado nem totalmente determinado por seus autores. Além disso, nesse contexto ocorrem disputas: a interpretação é uma questão de disputa. Interpretações serão contestadas, por relacionarem-se com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, haverá desvios ou interpretações minoritárias que, eventualmente, podem ser revestidas de importância.

Posteriormente à definição do ciclo contínuo formado pelos três contextos apresentados, Ball acrescentou outros dois ao referencial original: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Enquanto o **contexto dos resultados** ou efeitos, como ele prefere nomear, se relaciona com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, o **contexto da estratégia política** diz respeito às "atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (MAINARDES, 2006. p. 55).

Em síntese, pode-se afirmar que para o Ciclo de Políticas o processo político é entendido como multifacetado e dialético, o que exige que seu estudo seja realizado por meio da articulação de diversas perspectivas e análises complementares. Como mencionado, a análise de políticas requer que se considerem macro e micro influências as relações de mudanças estabelecidas entre o geral e o local e, ainda, suas interpenetrações.

Essas características foram relevantes para a avaliação de que esse método seria indicado para analisar a política tomada como objeto da presente pesquisa: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O compromisso com a alfabetização dos estudantes até os 8 anos de idade, meta prevista em documentos oficiais como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, e o projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2011-2020, foi assumido pelo PNAIC como seu principal

compromisso, sua essência e razão de ser, tendo sido utilizado para nomear a política. Essa é uma das proximidades entre o objeto de estudo e o referencial teórico escolhido para a análise, pois é possível pensar que o alcance da referida meta asseguraria o progresso dos alunos ao longo da escolaridade, sua inclusão social, seu ingresso no mundo da cultura escrita. Dessa forma estaria sendo trilhado um percurso que conduziria a uma sociedade mais justa, à justiça social, conceito caro a Ball e presente na abordagem do ciclo de política.

Optou-se por abordar os diferentes contextos que constituem o PNAIC, desde as influências que estiveram presentes em sua proposição até a realização da política pelos professores junto aos alunos, passando, evidentemente, pela produção do texto, comparando o que acontece nos seus diferentes níveis e tentando entender sua trajetória como um processo permanente de reinterpretação e de reapropriação pelos sujeitos envolvidos.

A organização da formação dos educadores participantes do PNAIC através de uma mecanismo de replicação – formação do orientador de estudo, responsável pela formação do professor alfabetizador que, por sua vez, se encarrega da formação do aluno do ciclo de alfabetização – provê níveis "orgânicos" de implementação da política e, consequentemente, de análise por meio da utilização da metodologia selecionada, já que ela se ocupa do ciclo da política como um todo e ao mesmo tempo de cada um de seus níveis de concretização. Pretende-se identificar fatores que potencialmente diferenciam "a implementação da formação", assim como as transformações sofridas pelas práticas dos professores em consequência do curso realizado, considerando os principais aspectos da política, sendo o material utilizado na formação um desses aspectos. No que diz respeito a ele, interessa observar como os professores se relacionam com esse recurso, se/e como recriam seu conteúdo e suas propostas ao colocá-los em prática em sala de aula.

Algumas das hipóteses inicialmente levantadas com o propósito de explicar diferenças que podem vir a ser observadas na implementação da formação e na transformação da prática docente são as seguintes:

- As concepções e práticas distintas de alfabetização adotadas pelo PNAIC e pelos atores envolvidos (formadores vinculados às IES, orientadores de estudo, professores alfabetizadores) podem se tornar um elemento de disputa entre esses atores. O conhecimento prévio aportado por esses profissionais é considerado um fator importante, já que influencia tanto a oferta quanto a recepção da formação e a subsequente apropriação dos conteúdos que o programa propõe. É com esses conhecimentos que os atores negociam no contexto da prática da política e, em função deles, conflitos podem vir a ser explicitados e, na medida do possível, resolvidos.

- O tempo de experiência em sala de aula (com turmas de alfabetização ou não) pode propiciar aos professores níveis distintos de conhecimento didático, bem como de apropriação de fundamentos teóricos que permitem embasá-lo. Além disso, sua capacidade de relacionar teoria e prática e de refletir sobre a própria experiência profissional relaciona-se estreitamente com o tempo de experiência e com as oportunidades experimentadas em contextos de formação docente. Isto pode ser relevante já que a formação de professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC contempla tanto conteúdos teóricos quanto práticos e demanda o estabelecimento de nexos entre eles.

- A participação anterior em programas de formação e a consequente ampliação do leque e do grau de conhecimentos pedagógicos, além da familiaridade com estratégias e procedimentos de estudo e da capacidade de compartilhar e comunicar a própria prática, consistem em diferenciais em relação à possibilidade de realizar as propostas do curso e de compreender, relacionar e fazer uso dos conteúdos abordados.

- A existência de condições favoráveis à formação continuada do professor no contexto da escola em que atua, incluindo o acompanhamento da sua prática pelo coordenador pedagógico, potencializa seu desenvolvimento profissional e assegura aprendizagens de conteúdos intimamente ligados aos problemas que ele vivencia no dia a dia com os seus alunos. Os conhecimentos originados nesse contexto podem ser generalizados e acionados em outras situações semelhantes. Aqueles relativos à alfabetização são passíveis de uso em propostas do PNAIC e podem aportar novos dados às discussões.

Supomos que se por um lado cada um desses fatores pode, em alguma medida, ser favorável à participação do sujeito na formação, por outro, pode representar uma fonte de resistência.

1.6 O Percurso Analítico da Pesquisa à Luz da Abordagem do Ciclo de Políticas

Levando-se em conta o ciclo proposto por Ball, a análise dos dados produzidos ao longo da realização do estudo, é organizada por contextos, com o propósito de caracterizá-los, compreender sua natureza, identificar seus componentes, os interesses e as disputas presentes em cada um, bem como de articulá-los, identificando que relações se estabelecem entre eles e como elas se coordenam (ou não o fazem) para produzir resultados.

Optou-se pela análise dos três contextos da proposta original – contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, em virtude do fato de que o período de realização do estudo é menos abrangente do que o período projetado para a vigência da política, o que impede que seus efeitos, em termos de justiça e igualdade social, possam ser contemplados, o mesmo ocorrendo com eventuais atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

No que diz respeito ao **contexto de influência**, influências políticas, ideológicas e pedagógicas que confluíram na formulação oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são mapeadas, descritas e colocadas em relação para que se possa compreender a origem e os compromissos da política estudada.

Nessa parte da análise são respondidas, entre outras, as seguintes questões: Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu nesse momento? Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Quais são? Como elas se relacionam? (MAINARDES, 2006).

O **contexto de produção de texto** é contemplado por meio da análise dos textos legais relativos ao Pacto assim como do material produzido para a formação dos

professores alfabetizadores, considerando-se as condições em que este último foi elaborado.

Questões respondidas nesta seção consistem nas seguintes: “Como o texto (ou os textos) da política foi (foram) construídos? Quais as vozes presentes e “ausentes”? Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Eles foram atingidos?” (MAINARDES, 2006. p.67). Quem foi responsável pela elaboração dos Cadernos de Formação? O que se optou por enfatizar? Que escolhas foram feitas quando do planejamento da produção do material? Que ideias-chave, valores e intenções foram eleitos como prioritários? Quais foram as principais influências?

O **contexto da prática**, apreendido por um extenso conjunto de dados, é desenhado e analisado de acordo com os níveis da formação que compõem o eixo da formação docente integrante do PNAIC: a formação dos orientadores de estudo, realizada pelas Instituições de Ensino Superior; a formação dos professores alfabetizadores, realizada pelos orientadores de estudo; e, por fim, a prática dos professores com seus alunos nas turmas de alfabetização. São utilizadas as seguintes categorias de análise: as pré-condições, as experiências dos sujeitos envolvidos e, ainda, a resultante da política, ou mais especificamente, da prática.

As **pré-condições** dizem respeito às condições logísticas, técnicas e pedagógicas da formação, bem como às expectativas geradas pelo contexto que precede a formação em determinado nível (um dos contextos descritos anteriormente ou um subcontexto, como o contexto da prática da formação dos orientadores de estudo, que antecede o contexto da prática da formação dos professores alfabetizadores).

A **experiência dos sujeitos** refere-se à recepção da política e engloba desde as expectativas dos envolvidos quanto ao modelo de formação proposto, sua concepção, seus conteúdos e organização, suas potencialidades e eventuais resultados até suas opiniões sobre as condições de implementação. A descrição das condições logísticas, técnicas e pedagógicas da formação é também parte do que denominamos "a experiência dos sujeitos".

Resultante corresponde à "tradução" da política nas situações em que é colocada em prática. Tanto os registros de observação da formação quanto as avaliações e

autoavaliações dos participantes de cada nível da formação, além dos depoimentos e opiniões coletados junto a eles, permitem caracterizá-los.

Nessa seção da análise serão respondidas questões como as seguintes: “Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Existem variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?” (MAINARDES, 2006. p. 67).

Embora o contexto de influência e o contexto de produção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sejam analisados, utilizando como marco teórico a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, cabe esclarecer que o contexto da prática foi privilegiado, já que assim se pode “desdobrar” a experiência dos sujeitos nos subníveis de implementação da política, sua recepção, apropriação e tradução ao longo do tempo.

Por fim, cabe ressaltar que a metodologia escolhida para a pesquisa concentra-se na experiência individual dos atores que participam das diversas instâncias de implementação do PNAIC. Pressupõe-se, portanto, que as estruturas, em lugar de determinarem o curso dessa política, apenas o condicionam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª Edição, 2008.

BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social*:* uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Consulta pública. Brasília: 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores demográficos e educacionais. Brasília: 2013b. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br>. Acesso em 04 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: 2012. 43 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 dez. 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Educação no Brasil. Dados por município. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil>. Acesso em: 04 fev. 2013.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNDIME. Direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização. Brasília: 2012. Disponível em: <http://undime.org.br/direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabet izacao/>. Acesso em: 13 ago. 2013.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO NO CAMPO DO MONITORAMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CAPÍTULO 2 - ANTECEDENTES E CARACTERIZAÇÃO

SÃO PAULO

2014

Sumário

2.1 ANTECEDENTES DO PNAIC: O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO ESTADO DO CEARÁ 9
2.1.1 Histórico 9
2. 1.2 Eixos e Ações 11
2.1.2.1 Eixo Alfabetização 12
2.1.2.2 Eixo Gestão Municipal 14
2.1.2.3 Eixo Educação Infantil 15
2.1.2.4 Eixo Formação do Leitor 16
2.1.2.5 Eixo Avaliação Externa 17
2.1.3 Resultados 18
2.1.4 Sucesso e Críticas 19
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO PNAIC 20
2.2.1 Contexto 21
2.2.2 Eixos e Ações 23
2.2.2.1 Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores 24
2.2.2.1.1 Estrutura da Formação: PAs 26
2.2.2.1.2 Estrutura da Formação: OEs 28
2.2.2.1.3 Estrutura da Formação: IES 30
2.2.2.2 Eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos 31
2.2.2.3 Eixo Avaliação 32
2.2.2.4 Eixo Gestão, Controle Social e Mobilização 34
2.2.3 Cronograma de Implementação 37
2.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA 39
2.3.1 Redes municipais de ensino 39
2.3.1.1 Embu das Artes 40
2.3.1.2 Itapevi 44
2.3.1.3 Monte Mor 47
2.3.1.4 São Paulo 51
2.3.2 Escolas 56
2.3.2.1 Escola A 56

2.3.2.2 Escola B 59
2.3.2.3 Escola C 61
2.3.2.4 Escola D 63
2.3.2.5 Escola E 66
2.3.2.6 Escola F 68
2.3.2.7 Escola G 70
2.3.3 Professores alfabetizadores, orientadores de estudo e formadores vinculados às IES 74
2.3.3.1 Professores alfabetizadores 74
2.3.3.1.1 Identificação Pessoal 77
2.3.3.1.2 Formação Acadêmica 80
2.3.3.1.3 Atuação na Educação Básica 81
2.3.3.1.5 Sobre o PNAIC 88
2.3.3.1.6 Afirmações sobre a Prática Pedagógica 96
2.3.3.2 Orientadores de Estudo 109
2.3.3.2.1 Identificação Pessoal 111
2.3.3.2.2 Formação Acadêmica 114
2.3.3.2.3 Atuação na Educação Básica 115
2.3.3.2.4 Atuação no Ensino Superior 120
2.3.3.2.5 Atuação na Formação Continuada de Professores 121
2.3.3.2.6 Sobre o PNAIC 123
2.3.3.2.7 Perfil e Avaliação da Turma de Formandos 127
2.3.3.3 Formadores Vinculados às IES 130
2.3.3.3.1 Formação Acadêmica 131
2.3.3.3.2 Atuação no Ensino Superior 132
2.3.3.3.3 Atuação na Área de Investigação e Pesquisa 133
2.3.3.3.4 Atuação na Formação Continuada de Professores 133
2.3.3.3.5 Sobre o PNAIC 134
2.3.3.3.6 Perfil e Avaliação da Turma de Formandos 135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 136

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Estrutura Organizacional do PNAIC **36**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de Municípios por Nível de Proficiência Média **19**

Quadro 2: Cronograma Atual de Implementação do PNAIC **37**

Quadro 3: Dados Educacionais – Embu das Artes **40**

Quadro 4: Escolas, Professores e Alunos – Embu das Artes **41**

Quadro 5: Dados Educacionais – Itapevi **44**

Quadro 6: Escolas, Professores e Alunos – Itapevi **45**

Quadro 7: Dados Educacionais – Monte Mor **48**

Quadro 8: Escolas, Professores e Alunos – Monte Mor **48**

Quadro 9: Dados Educacionais – São Paulo..... **52**

Quadro 10: Escolas, Professores e Alunos – DRE Campo Limpo..... **52**

Quadro 11: Espaços da Escola A **57**

Quadro 12: Corpo Docente da Escola A **57**

Quadro 13: Alunos da Escola A **58**

Quadro 14: Desempenho na Prova Brasil – Escola A **58**

Quadro 15: IDEB – Escola A **59**

Quadro 16: Espaços da Escola B **59**

Quadro 17: Corpo Docente da Escola B **58**

Quadro 18: Alunos da Escola B **60**

Quadro 19: Taxa de Alfabetização – Alunos da Escola B **60**

Quadro 20: Desempenho na Prova Brasil – Escola B **61**

Quadro 21: IDEB – Escola B **61**

Quadro 22: Espaços da Escola C **62**

Quadro 23: Corpo Docente da Escola C **62**

Quadro 24: Alunos da Escola C **63**

Quadro 25: Desempenho na Prova Brasil – Escola C **63**

Quadro 26: IDEB – Escola C **63**

Quadro 27: Espaços da Escola D **64**

Quadro 28: Corpo Docente da Escola D **64**

Quadro 29: Alunos da Escola D **65**

Quadro 30: Desempenho na Prova Brasil – Escola D **65**

Quadro 31: IDEB – Escola D **65**

Quadro 32: Espaços da Escola E **66**

Quadro 33: Corpo Docente da Escola E **66**

Quadro 34: Alunos da Escola E **67**

Quadro 35: Desempenho na Prova Brasil – Escola E **67**

Quadro 36: IDEB – Escola E **68**

Quadro 37: Espaços da Escola F **68**

Quadro 38: Corpo Docente da Escola F **69**

Quadro 39: Alunos da Escola F **69**

Quadro 40: Taxa de Alfabetização – Alunos da Escola F **70**

Quadro 41: Desempenho na Prova Brasil – Escola F **70**

Quadro 42: IDEB – Escola F **70**

Quadro 43: Espaços da Escola G **71**

Quadro 44: Corpo Docente da Escola G **71**

Quadro 45: Alunos da Escola G **72**

Quadro 46: Taxa de Alfabetização – Alunos da Escola G **72**

Quadro 47: Desempenho na Prova Brasil – Escola G **73**

Quadro 48: Desempenho na Prova São Paulo (por níveis) – Escola G **73**

Quadro 49: IDEB – Escola G **73**

Quadro 50: Afirmações de PAs sobre a Prática Pedagógica (N=294) **101**

Quadro 51: Afirmações de PAs Acompanhados sobre a Prática Pedagógica (N=15) **105**

Quadro 52: Cursos de Ensino Superior Realizados pelas Formadoras das IES ... **132**

Quadro 53: Tempo de Magistério das Formadoras no Ensino Superior **133**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de PAs por Município (% de Respondentes) **76**

Gráfico 2: Distribuição de PAs Respondentes por Município (N=309) **76**

Gráfico 3: Distribuição de PAs Respondentes por Faixa Etária (N=294) **77**

Gráfico 4: Distribuição de PAs Acompanhados por Faixa Etária (N=15) **78**

Gráfico 5: Distribuição de PAs por Tempo de Atuação (N=294) **78**

Gráfico 6: Distribuição de PAs Acompanhados por Tempo de Atuação (N=15) **79**

Gráfico 7: Distribuição de PAs por Vínculo Docente (N=294) **80**

Gráfico 8: Número de PAs com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=294) **83**

Gráfico 9: Número de PAs Acompanhados com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=15) **84**

Gráfico 10: Atuação de PAs em Cursos de Formação de Professores na Educação Básica (N=22) **85**

Gráfico 11: Atuação de PAs em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=15)..... **85**

Gráfico 12: Participação de PAs em Cursos de Formação na Educação Básica (N=211) **86**

Gráfico 13: Participação de PAs Acompanhados em Cursos de Formação na Educação Básica (N=11)..... **87**

Gráfico 14: Participação de PAs em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=176)..... **87**

Gráfico 15: Participação de PAs Acompanhados em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=7))..... **88**

Gráfico 16: Fontes de Informação sobre o PNAIC (N=294) **90**

Gráfico 17: Fontes de Informação sobre o PNAIC (N=15) **90**

Gráfico 18: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=294) **91**

Gráfico 19: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=15) **92**

Gráfico 20: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=294) **93**

Gráfico 21: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=15) **94**

Gráfico 22: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=294) **95**
Gráfico 23: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=15) **95**

Gráfico 24: Total de OEs por Município (% de Respondentes) **110**

Gráfico 25: Distribuição de OEs Respondentes por Município (N=40) **111**

Gráfico 26: Distribuição de OEs Respondentes por Faixa Etária (N=35) **112**

Gráfico 27: Distribuição de OEs Acompanhados por Faixa Etária (N=5) **112**
Gráfico 28: Distribuição de OEs por Tempo de Atuação (N=35) **113**

Gráfico 29: Distribuição de OEs Acompanhados por Tempo de Atuação (N=5) **113**

Gráfico 30: Distribuição de OEs por Vínculo Docente (N=35) **114**

Gráfico 31: Número de OEs com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=35) **116**

Gráfico 32: Número de OEs Acompanhados com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=5) **117**
Gráfico 33: Número de OEs com Experiência em Cargos de Gestão (N=35) **118**
Gráfico 34: Número de OEs na Coordenação Pedagógica por Tipo de Instituição (N=28) **118**

Gráfico 35: Número de OEs Acompanhados com Experiência em Cargos de Gestão (N=5) **119**
Gráfico 36: Número de OEs com Experiência no Ensino Superior (N=35) **121**
Gráfico 37: Atuação de OEs em Cursos de Formação de Professores na Educação Básica (N=11) **122**

Gráfico 38: Atuação de OEs em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=16) **122**

Gráfico 39: Fontes de Informação sobre o PNAIC (N=35) **123**
Gráfico 40: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=35) **124**

Gráfico 41: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=5) **124**

Gráfico 42: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=35) **125**

Gráfico 43: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=5) **126**

Gráfico 44: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=35) **127**

Gráfico 45: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=5) **127**

2.1 ANTECEDENTES DO PNAIC: O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO ESTADO DO CEARÁ

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado pela Secretaria Estadual da Educação do Ceará (SEDUC) desde o ano 2007, é um projeto de cooperação entre o Governo do Estado e seus 184 municípios que visa aprimorar a gestão administrativa e pedagógica das redes públicas de ensino para garantir que todos os alunos sejam alfabetizados até os sete anos de idade, no final do 2° ano do Ensino Fundamental. O PAIC, estruturado ao redor de cinco eixos de atuação – Alfabetização, Gestão Municipal, Educação Infantil, Formação do Leitor e Avaliação Externa –, serviu de modelo para o desenho do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), depois de ter alcançado melhorias significativas nas taxas de alfabetização das crianças cearenses.

2.1.1 Histórico

O PAIC, apesar de ter sido sancionado como Lei Estadual em 2007,[1] foi concebido três anos antes em resposta aos baixos níveis de competência que as escolas públicas do Estado tinham demonstrado tanto nas avaliações nacionais de Língua Portuguesa como nas provas aplicadas por diferentes Secretarias Municipais da Educação. No SAEB de 2003, por exemplo, 55% dos alunos da 4° série apresentavam "graves dificuldades na leitura e compreensão de textos simples, curtos e escritos na ordem direta" (MARQUES et al., 2009, p. 277). Um estudo realizado em 2000 pelo município de Sobral já tinha antecipado o mesmo quadro crítico, no qual 48% dos alunos da 4° série tinham habilidades de leitura e escrita abaixo do padrão desejado.

Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, com vistas a efetuar um diagnóstico pontual da qualidade do ensino da alfabetização nas redes públicas do Estado e identificar os fatores responsáveis pelo desempenho dos alunos. Para isso, analisaram-se também as práticas de formação e condições de trabalho dos professores

[1] Lei n°14.026/2007.

alfabetizadores. O relatório do Comitê mostrou que apenas 42% de uma amostra de 8 mil alunos conseguiu produzir um texto de duas linhas, e somente 15% foram capazes de ler e compreender um texto pequeno de maneira adequada. Além disso, o relatório revelou que as propostas pedagógicas para a alfabetização difundidas nos cursos de Pedagogia do Estado estavam pobremente articuladas e, como consequência, os professores não contavam com uma metodologia apropriada para ensinar os princípios da leitura e da escrita. Finalmente, no relatório se assinalou que o tempo dedicado às práticas da alfabetização durante a jornada escolar nas escolas públicas era insuficiente e pouco produtivo (CEARÁ, 2013).

A divulgação desses resultados provocou uma importante mobilização nas prefeituras de 60 municípios, as quais, em coordenação com a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), propuseram o lançamento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).[2] O PAIC, desde então, busca promover a autonomia e competência técnica dos municípios cearenses de forma a garantir um ensino de qualidade no ciclo de alfabetização. O intuito do PAIC, portanto, é o de aprimorar as capacidades de gestão administrativa e pedagógica nas redes públicas de ensino, a fim de que possam responder eficazmente aos desafios das escolas, professores e alunos.

Embora a participação das Secretarias Municipais da Educação no PAIC seja livre e voluntária, o Governo do Estado do Ceará introduz desde 2007 regras de distribuição do Imposto sobre Mercadorias e Serviços (ICMS)[3] que até hoje incentivam o esforço das prefeituras por obter resultados satisfatórios nas avaliações do nível de competência em leitura e escrita dos alunos de 2° ano das suas redes. Por conseguinte, o número de municípios que aderiram aos termos do PAIC aumentou de 60 para 184 entre 2007 e 2012, atingindo assim 100% das prefeituras do Estado. Ademais, em 2009, o Governo do Estado estabeleceu o "Prêmio Escola Nota Dez" com o objetivo de fortalecer e estimular

[2] O PAIC é gerenciado também em parceria com a Secretaria Estadual da Cultura (SECULT), a Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), o Fórum de Educação Infantil, UNICEF e várias universidades cearenses, tais como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR (CEARÁ, 2013).
[3] Lei n°14.023/2007.

melhorias no desempenho dos alunos.[4] O prêmio consiste em uma contribuição financeira outorgada a até 150 escolas que tenham um mínimo de 20 alunos matriculados no 2˚ano do Ensino Fundamental e um Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização entre 8,5 e 10,0.[5] O Prêmio também oferece um subsídio monetário a até 150 escolas que tenham obtido os menores resultados nas provas de desempenho desse mesmo Indicador, bem como o apoio técnico das escolas ganhadoras do Prêmio (CEARÁ, 2013; GOMES, 2013).[6]

Por último, em 2011, o Governo do Estado ampliou seu escopo de atuação para incluir os alunos até o 5˚ano do Ensino Fundamental, que em 2009 ainda apresentavam baixos níveis de competência em Língua Portuguesa.[7] Assim, mediante a instituição do PAIC MAIS nos 184 municípios, o Governo expandiu suas ações de cooperação para incrementar o apoio à formação de professores de 3˚, 4˚ e 5˚ anos, promover maior participação das famílias na escola e facilitar atividades de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

2. 1.2 Eixos e Ações

Segundo publicações oficiais do PAIC, devido ao fato de a alfabetização de todos os alunos até o final do 2˚ano do Ensino Fundamental ser o objetivo central do Programa, o pacto de cooperação assinado pelos municípios ao aderirem a ele envolve um compromisso permanente com as seguintes metas:

- priorizar a alfabetização dos alunos, redimensionando recursos financeiros para executar ações de aprimoramento na área;
- estimular que os professores alfabetizadores compreendam a aprendizagem dos alunos como seu objetivo mais importante, pela valorização e profissionalização docente;

---

[4] Lei n˚14.371/2009.
[5] Este indicador, conhecido como IDE-Alfa, pode atingir valores entre zero e 10, com base nos resultados dos alunos na avaliação estadual de alfabetização SPAECE-Alfa.
[6] Por meio do reconhecimento público e dos incentivos financeiros que o PAIC dá às escolas bem-sucedidas, o programa procura disseminar um referencial de práticas eficazes que possam ser apropriadas pelas escolas com mais dificuldades, utilizando subsídios do governo.
[7] Segundo as avaliações, apenas 10% dos alunos do 5˚ ano do EF tinham um nível de competência adequado nessa área.

- revisar o planejamento de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, gerando incentivos que promovam o bom desempenho dos professores alfabetizadores;
- definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, dando reconhecimento ao mérito;
- implantar sistemas municipais de avaliação da aprendizagem das crianças e do desempenho docente;
- ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de quatro a cinco anos na Pré-Escola;
- adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Para alcançar essas metas, a SEDUC e as equipes municipais, gerenciadoras do PAIC,[8] põem em prática ações articuladas ao redor dos cinco eixos acima mencionados: Alfabetização, Gestão Municipal, Educação Infantil, Formação do Leitor e Avaliação Externa. Dessa forma, o Governo do Estado do Ceará cumpre sua responsabilidade de fornecer espaços para a formação continuada de professores alfabetizadores até o 2° ano do Ensino Fundamental, oferecer apoio à gestão municipal e distribuir livros de literatura infantil e materiais didáticos para professores e alunos nas salas de aula (CEARÁ, 2013).

2.1.2.1 Eixo Alfabetização

O eixo Alfabetização tem por objetivo dar assessoria técnico-pedagógica às redes municipais de ensino para a implantação de propostas didáticas "eficientes, focais e intencionais", que lhes permitam alfabetizar 100% dos alunos até o final do 2°ano do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2013).[9] Nesse contexto, a SEDUC tem adotado uma concepção de alfabetização que compreende mais do que o domínio da "tecnologia da

[8] Essas equipes, formadas por três ou quatro pessoas, trabalham nas Secretarias Municipais da Educação, porém, recebem uma bolsa de R$ 1.000 por sua atuação específica no PAIC (GUSMÃO, 2011).

[9] Mesmo que o PAIC tenha disseminado a ideia de que há uma idade "certa" para a alfabetização dos alunos, voltando suas ações para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita antes dos oito anos (no final do 2° ano do Ensino Fundamental), é também responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação alfabetizar os alunos além dessa faixa etária. Para isso, instituiu-se em 2011 o PAIC MAIS (GUSMÃO, 2011).

leitura e da escrita, englobando o desenvolvimento de habilidades de uso social [da língua] e gosto pelo convívio com o material escrito" (SOUZA, 2012, p. 7).

Desde a instituição do PAIC, o eixo Alfabetização tem se focado na formação continuada de "professores multiplicadores", responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores do 1°ano em seus municípios. Cabe ressaltar, porém, que, no caso de professores alfabetizadores cujos alunos tenham obtido os menores resultados nas avaliações de Língua Portuguesa, os técnicos do PAIC assumem diretamente a liderança de seus processos de formação. Para todos os professores alfabetizadores do 2°ano, pelo contrário, a formação é sempre dirigida por equipes terceirizadas.[10] Segundo a SEDUC, entre 2008 e 2010, mais de 29.000 professores alfabetizadores dos 1° e 2°anos tinham se beneficiado desses esforços (CEARÁ, 2013).[11]

O plano de formação, além de consolidar o currículo de alfabetização e o acompanhamento pedagógico, orienta também o uso dos materiais didáticos distribuídos a professores e alunos do 1° e 2°anos do Ensino Fundamental, propondo rotinas de atividades diárias para a sala de aula e tarefas de casa. No 1°ano, decidiu-se utilizar um único material que contém uma "Proposta para Alfabetizar Letrando", dirigida ao professor, assim como um "Caderno do Aluno", com fichas e cartelas para serem usadas nas situações de aprendizagem em sala de aula, um livro de contos denominado "Parece... mas não é", cartazes com o alfabeto, histórias, trava-línguas, e produções escritas de outros gêneros textuais (BRILHANTE, 2010). No 2°ano, os municípios têm a possibilidade de escolher entre diferentes opções pré-selecionadas pela SEDUC mediante um edital. Esses materiais fornecem uma metodologia a partir da qual os professores podem preparar suas aulas. Os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por sua vez, continuam sendo utilizados nas escolas de forma complementar (GUSMÃO, 2011). Estima-se que um total de 53 mil professores receberam materiais do PAIC de 2008 a 2010.

Finalmente, uma das inovações desenvolvidas desde 2007 nesse eixo é o programa "Luz do Saber Infantil", um recurso pedagógico digital para o ensino da

---

[10] Essas equipes pertencem às editoras selecionadas para fornecer os materiais didáticos às turmas do 2° ano (GUSMÃO, 2011).

[11] O PAIC estabelece um mínimo de 120 horas de formação que devem ser cumpridas por todos os professores que atuam nas escolas públicas do Estado.

alfabetização inspirado nos fundamentos teóricos do educador Paulo Freire e nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ao estudo dos processos de aquisição da escrita pela criança (CEARÁ, 2013).

2.1.2.2 Eixo Gestão Municipal

O eixo Gestão Municipal visa promover o fortalecimento institucional das redes públicas de ensino pela assessoria técnica e a formação gerencial das equipes municipais, de modo a estruturar um modelo de gestão administrativa e escolar focado nos resultados da aprendizagem dos alunos. Com esse propósito, a SEDUC tem estabelecido critérios e indicadores de eficiência que facilitam o monitoramento da implementação do PAIC nas Secretarias Municipais da Educação (SME),[12] ao servirem como ferramentas para a identificação de metas concretas pelas equipes técnicas dos municípios. Entre os objetivos desse eixo encontram-se também a introdução de procedimentos meritocráticos para a escolha de gestores escolares e professores, bem como a formulação de políticas de valorização do magistério, enfatizando o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos.

Segundo o Protocolo de Intenções assinado pelo governador e por 184 prefeitos cearenses, as metas propostas pelo PAIC são:

- Elevação do IDEB para 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Atendimento de 100% das crianças entre 6 e 14 anos de idade e ampliação do acesso às pré-escolas.
- Redução do abandono e da evasão escolar para 0%, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental.
- Correção do fluxo escolar.
- Nucleação de escolas rurais.

[12] O monitoramento do PAIC é realizado pelas 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e pelos Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs), criados especificamente para operacionalizar o regime de colaboração no contexto do Programa (GUSMÃO, 2011).

- Cumprimento de 100% dos 200 dias letivos e 800 horas-aula do calendário escolar.
- Definição de políticas de acompanhamento às escolas nas redes municipais.
- Instituição de critérios técnicos, focados no mérito, para a seleção de gestores escolares e para a contratação de professores.[13]
- Revisão dos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério, contemplando o piso salarial, a carga horária e os incentivos para a função docente.
- Políticas de formação de professores, continuada e em serviço.

Com vistas ao alcance dessas metas, a SEDUC tem organizado regularmente encontros formativos e seminários com Secretários Municipais de Educação, Supervisores dos Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOM) e Gerentes Regionais e Municipais do PAIC. Além disso, a equipe do PAIC tem criado um sistema informatizado para o registro das visitas realizadas aos municípios e escolas, assim como para o cadastramento e acompanhamento do desempenho de todos os alunos das redes municipais nas provas de proficiência do Estado.[14] No eixo Gestão Municipal, incluem-se também a realização de oficinas para orientar a digitação e leitura dos resultados das avaliações externas do PAIC, a coordenação do "Prêmio Escola Nota Dez" e a cooperação técnica de gestores administrativos e escolares com a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

2.1.2.3 Eixo Educação Infantil

O eixo Educação Infantil tem por finalidade instituir políticas municipais que propiciem o bem-estar das crianças de zero a seis anos, bem como seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicossocial e emocional. O eixo, portanto, visa ampliar e aprimorar a qualidade do atendimento oferecido às crianças nessa faixa etária. Especificamente, o PAIC pretende aumentar o número de vagas disponíveis nas creches do Estado para as

[13] Esse aspecto tem suscitado resistência em muitos municípios, já que tradicionalmente os cargos de direção escolar são distribuídos por meio de indicações políticas (GOMES, 2013).
[14] Esse sistema é denominado SISPAIC.

crianças de zero a três anos de idade, além de universalizar o acesso à pré-escola para as crianças de quatro a seis. É com esse propósito que a equipe do PAIC tem organizado editais para a implantação de 136 Centros de Educação Infantil (CEIs) nas redes municipais cearenses, fomentando a cooperação técnica e financeira com o Governo do Estado. Ademais, têm sido elaboradas propostas pedagógicas e de formação continuada para gestores e professores nos CEIs existentes (ALVES, 2010). Essas propostas estruturam-se de forma similar às do eixo Alfabetização no que diz respeito à formação de professores multiplicadores e coordenadores pedagógicos nas instituições de Educação Infantil. O PAIC tem disponibilizado também materiais de apoio aos professores, tais como vídeos e apostilas. Calcula-se que, até 2010, mais de 16 mil educadores já tenham se beneficiado desses processos de formação (CEARÁ, 2013).

2.1.2.4 Eixo Formação do Leitor

O eixo Formação do Leitor tem como finalidade desenvolver ações que despertem o interesse e gosto dos alunos pela leitura desde seus primeiros anos de escolaridade (ALVES, 2010). Com esse propósito, e em reposta à realidade das escolas públicas cearenses, as quais até 2007 tinham uma oferta precária de materiais de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, o PAIC, no eixo Formação do Leitor, tem se comprometido a fornecer um acervo de jogos pedagógicos, cartazes, títulos para cantinhos de leitura, entre outros, para garantir a convivência das crianças com materiais escritos (GOMES, 2013).[15] Por isso, desde 2008, o PAIC tem se focado na aquisição de obras de Literatura Infantil, disponibilizando coleções de Prosa e Poesia para alunos do 1° e 2° anos do Ensino Fundamental. Estima-se que em 2010 haviam sido distribuídos mais de 200 mil livros e 1.500.000 exemplares das coleções mencionadas, beneficiando em média 250 mil alunos a cada ano.[16]

Sob o escopo do eixo Formação do Leitor, o PAIC iniciou em 2009 a publicação bimestral da revista "Pense!", cujo objetivo principal é dialogar com os professores das

---

[15] Os professores têm participado também de "oficinas de contação de histórias, leitura de imagem e utilização de gêneros textuais diversos, teatro de bonecos, musicalização de histórias e criação literária" (GUSMÃO, 2011, p. 21).

[16] O número de alunos corresponde a aproximadamente 6 mil turmas do 1° ano e 8 mil turmas do 2° ano do EF.

redes públicas cearenses sobre suas experiências no dia a dia da escola, além de apresentar estratégias educacionais bem-sucedidas com artigos, ensaios e espaços para a troca de ideias. A revista busca incentivar a prática da leitura nos professores, podendo ser utilizada dentro e fora da sala de aula para estimular a criatividade e a reflexão, bem como para reforçar a valorização profissional do docente. Desde 2010, o PAIC tem propiciado a constituição de Clubes de Leitura para os professores que lecionam no último ano da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fornecendo espaços de discussão para além dos processos de formação realizados em Literatura Infantil (CEARÁ, 2013).

2.1.2.5 Eixo Avaliação Externa

No eixo Avaliação Externa, o PAIC pretende gerar insumos para que as equipes técnico-pedagógicas das redes municipais possam orientar o desenvolvimento de suas ações com base nos resultados obtidos nas diferentes avaliações formuladas no contexto do Programa. Nesse sentido, as avaliações funcionam como instrumentos de planejamento estratégico para as intervenções na Alfabetização e na Gestão Municipal, mantendo sempre como prioridade a aprendizagem dos alunos (ALVES, 2010).

As ações do eixo Avaliação Externa têm sido estruturadas com base nos princípios de "utilidade, viabilidade, precisão e ética" (MARQUES et al., 2009, p. 279). É com esse intuito que se tem desenhado avaliações censitárias e de larga escala, com caráter formativo, que incluem a todas as crianças matriculadas no 2°ano do Ensino Fundamental nos municípios que aderiram ao PAIC. Os critérios de avaliação são estabelecidos a partir de competências relativas ao processo de alfabetização e concretizam-se na aplicação de duas provas. Por um lado, a Provinha PAIC é conduzida pelas Secretarias Municipais da Educação no início do ano letivo e serve para identificar o ponto de partida desde o qual professores e gestores devem trabalhar com vistas ao aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita que os alunos ainda não dominam (GOMES, 2013).[17] Por outro lado, o SPAECE-Alfa é aplicado por agentes externos às

[17] A Provinha PAIC é composta por itens de múltipla escolha e itens abertos, a partir de uma matriz de referência que avalia três competências: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita (GUSMÃO, 2011).

SME no final do ano letivo, medindo os níveis de proficiência adquiridos no decorrer dos nove meses de trabalho escolar (CEARÁ, 2013).[18]

A SEDUC disponibiliza os resultados de ambas as provas por meio de relatórios detalhados que analisam o desempenho dos alunos por município, por escola e por turma, em relação à aprendizagem tanto da leitura como da escrita (ALVES, 2010). No caso da Provinha PAIC, que é a avaliação diagnóstica, os resultados tornam-se "informações gerenciais – realimentam a ação na escola, o acompanhamento do gestor/coordenador e a formação dos professores" (GOMES, 2013, p. 14). Portanto, cada município recebe apenas seus próprios dados, sem que eles sejam utilizados para compor classificações ou *rankings* (GUSMÃO, 2011). Assim, novos recursos e esforços podem ser redirecionados às redes municipais e escolas que apresentem mais dificuldades no ensino das habilidades avaliadas. Os insumos do SPAECE-Alfa, por sua vez, influenciam a repartição do ICMS entre as Secretarias Municipais da Educação e a premiação das escolas, sendo divulgados publicamente com a classificação geral dos municípios e escolas para possibilitar uma prestação de contas à sociedade.

2.1.3 Resultados

Desde a implementação do PAIC, a SEDUC tem publicado as médias anuais de proficiência de todos os municípios cearenses, com base nos resultados obtidos no SPAECE-Alfa. Na escala utilizada pela prova, o nível desejável de alfabetização é atingido com uma nota maior ou igual a 150. Entre 2007 e 2009, a média global do Estado aumentou de 118,9 a 142,5. Em 2010, a cifra elevou-se para 162,6 e, em 2011, para 177,1, o que significa que nesses anos o "aluno médio" do 2˚ano do Ensino Fundamental já tinha sido plenamente alfabetizado (CEARÁ, 2013).

---

[18] As avaliações do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) vêm sendo aplicadas no Estado do Ceará desde 1992. Como a Prova Brasil, o SPAECE busca mensurar as habilidades dos alunos de 5˚ e 9˚ anos do Ensino Fundamental, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. Em 2007, instituiu-se a prova denominada SPAECE-Alfa, a qual avalia mais especificamente as competências da leitura nos alunos do 2˚ano do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2013). No SPAECE-Alfa, os diretores e professores também respondem questionários contextuais sobre os dados socioeconômicos da escola, bem como sobre as práticas pedagógicas e de gestão. Diferentemente da Provinha PAIC, o SPAECE-Alfa expressa seus resultados em níveis de proficiência, utilizando a Teoria de Resposta ao Item e a mesma escala de desempenho da Provinha Brasil (GUSMÃO, 2011).

O número de municípios que melhoraram a proficiência também aumentou com as ações do PAIC. Em 2007, apenas 14 municípios alcançaram notas médias de alfabetização consideradas "desejáveis". Em 2008, esse número passou para 22 e, em 2009, para 83. Nesse ano, nenhum município foi classificado nos dois níveis de proficiência mais baixos.

Já em 2010, 99,4% dos municípios cearenses obtiveram médias de proficiência "suficientes" ou "desejáveis" – 42 e 141 municípios, respectivamente. Somente um município obteve uma média "intermediária" de alfabetização.

Quadro 1: Número de Municípios por Nível de Proficiência Média

Ano	2007	2008	2009	2010
Desejável	14	22	83	141
Suficiente	37	68	79	42
Intermediário	94	84	22	1
Alfabetização incompleta	36	9	-	-
Não alfabetizado	3	1	-	-

Fonte: GOMES (2011)

Embora o Estado tenha experimentado melhorias significativas, em 2010, 16,3% dos alunos ainda se encontravam "não alfabetizados" ou "com alfabetização incompleta".[19] Isso se deve às dificuldades enfrentadas por alguns municípios, os quais já tem sido foco de assistência técnica adicional por parte da SEDUC (GOMES, 2011; GUSMÃO, 2011).

2.1.4 Sucesso e Críticas

Segundo um estudo realizado pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, o sucesso do PAIC deve ser compreendido no contexto da mobilização gerada pela publicação do diagnóstico realizado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que deu visibilidade ao compromisso do Governo do Estado do Ceará com a melhoria do ensino da alfabetização, colocando-a como prioridade na

[19] Em 2007, apenas 40% dos alunos cearenses encontravam-se nos dois níveis mais altos de proficiência. Em 2010, a cifra aumentou para 71% (CEARÁ, 2013).

agenda política. Ao mesmo tempo, é importante destacar que os resultados obtidos pelo PAIC desde sua implementação "devem-se, em grande medida, à liderança técnica da SEDUC", que definiu e comunicou claramente as metas do Programa e estabeleceu mecanismos institucionais de articulação com as Secretarias Municipais da Educação (GOMES, 2013, p. 12).

Além das melhorias concretas na aprendizagem dos alunos, o PAIC tem conseguido mudar as percepções sociais que dizem respeito à alfabetização. Ao ter estabelecido metas que todos os municípios, sem exceção, devem atingir, a SEDUC disseminou a ideia que é possível alfabetizar a todas as crianças do Estado, sem importar a origem, a condição econômica, o gênero, a raça ou idade. Ademais, o PAIC tem fortalecido o nível de responsabilização das instituições políticas e das equipes técnicas das Secretarias da Educação, bem como dos gestores escolares e dos próprios professores pela alfabetização das crianças do Estado.

Contudo, há numerosos riscos associados à estrutura adotada pelo PAIC. Um deles é que o uso excessivo de avaliações externas, com roteiros e critérios pré-estabelecidos,[20] faça com que os professores homogeneízem seu trabalho pedagógico e se empenhem unicamente em preparar aos alunos para obter notas "desejáveis" nas provas estaduais, sem adquirirem as competências de leitura e escrita que o currículo completo prevê.[21] Essa tendência é estimulada pela adoção de políticas de premiação monetária em função do desempenho dos alunos (GOMES, 2013). Outros experts da educação no Estado do Ceará também têm apontado a possível perda de autonomia dos professores como consequência da constante utilização de apostilas nos processos de formação. Isso é, existe o risco de gerar uma relação de dependência em relação aos materiais fornecidos pelo Governo do Estado, desencorajando a reflexão e a reformulação das próprias práticas de ensino pelos professores.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO PNAIC

[20] Os roteiros de avaliação podem ser facilmente acessados no Banco de Testes do PAIC (Ceará, 2013).
[21] Por exemplo, professores e escolas podem realizar simulados das avaliações externas para que os alunos obtenham notas mais altas na Provinha PAIC e no SPAECE-Alfa, embora a realidade de suas competências não seja refletida nos resultados.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em julho de 2012 é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais e municipais para garantir a alfabetização plena de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, ao final do 3˚ano do Ensino Fundamental,[22] uma meta que já tinha sido estabelecida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, e que atualmente tramita no Congresso Nacional junto ao Plano Nacional da Educação (PNE).[23]

Como parte do PNAIC, o Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado "um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas" às redes públicas de ensino, as quais, estruturadas ao redor de quatro eixos de atuação, visam assegurar três condições fundamentais: (i) o envolvimento de professores alfabetizadores "bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar [...] esta etapa na trajetória escolar [das crianças]", (ii) o acesso e a apropriação de materiais pedagógicos por parte dos professores alfabetizadores para promover situações didáticas eficazes, e (iii) a capacidade de os professores, diretores e gestores locais acompanharem permanentemente a aprendizagem das crianças, por meio de observações e registros em sala de aula, bem como de avaliações mais estruturadas. Os Estados e municípios, ao assinarem os termos do PNAIC, também assumem a responsabilidade de implementar medidas complementares que contribuam para que a meta central do Pacto seja alcançada (BRASIL, 2012a, pp. 11-20).

2.2.1 Contexto

Apesar dos avanços na universalização do acesso à educação desde os seis anos de idade, um dos desafios que o Brasil enfrenta é o de como reverter o quadro crítico de analfabetismo escolar prevalecente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2000 e 2010, a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos de idade diminuiu de 43,4% para 15,2%. Contudo, as desigualdades entre os diferentes Estados da

[22] Mediante sua adesão ao PNAIC, os entes governamentais acima mencionados comprometem-se a: (i) alfabetizar a todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática até os oito anos de idade; (ii) realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3˚ ano do Ensino Fundamental; e (iii) no caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, p. 11).

[23] O PDE foi assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no Decreto n˚6.094/2007.

Federação mostraram-se extremamente preocupantes. Em 2010, as taxas de analfabetismo para a mesma faixa etária nas Regiões Norte e Nordeste foram estimadas em 27,3% e 25,4%, respectivamente, enquanto a da Região Sul foi de somente 5,6%.

Os resultados da Prova ABC,[24] uma avaliação amostral conduzida em 2011 pelo movimento *Todos pela Educação* em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), evidenciaram também que pouco mais da metade das crianças concluintes do ciclo de alfabetização, 56,1%, tinha aprendido o que era esperado em leitura, apenas 53% demonstravam um domínio mínimo da escrita, e uma proporção menor, 42,8% das crianças, tinha alcançado um nível desejável em Matemática. Além disso, as disparidades geográficas identificadas no Censo Demográfico 2010 estiveram presentes na Prova ABC (MANDELLI, 2012).

Em 2001, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado pelo INEP no 5˚ano do Ensino Fundamental, corroborou o fato de que as falhas na alfabetização durante o início da escolaridade afetavam 22% dos alunos avaliados, levando-os a atingir um nível de desempenho em Português suficientemente crítico para serem considerados analfabetos.

Entre 2003 e 2009, a nota média nacional no SAEB aumentou de 169, 4 para 184,3. Já em 2011, a cifra ascendeu a 190,6, aproximando-se a pontuação mínima correspondente a um "domínio adequado" dos conteúdos propostos para o 5˚ ano. Não obstante, 40% dos alunos ainda obtiveram, em 2011, níveis de proficiência "abaixo do básico" em leitura e escrita (GOMES, 2013, p. 4).[25]

Com vistas à melhoria dessa realidade, o PNAIC espera transformar o ciclo da alfabetização em um período produtivo para as crianças brasileiras, permitindo que elas adquiram as competências necessárias para se desenvolverem de maneira adequada no processo de aprendizagem de outras áreas de conhecimento ao longo de seu percurso escolar. Conforme o Censo Escolar de 2011, nesse segmento do Ensino Fundamental há

---

[24] A Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) foi desenvolvida com o apoio do Instituto Paulo Montenegro/IBOPE e da Fundação Cesgranrio. Em 2011, participaram da avaliação 6 mil escolas em todas as capitais do país (MANDELLI, 2012).

[25] O SAEB trabalha com escalas únicas de desempenho que geralmente variam de zero a 500, permitindo a classificação das competências e habilidades dos alunos em níveis crescentes.

7,9 milhões de matrículas distribuídas entre o 1°, 2° e 3° ano e em classes multisseriadas, totalizando 400 mil turmas em 108.733 escolas (BRASIL, 2012a, p. 17).

2.2.2 Eixos e Ações

As ações implementadas no âmbito do PNAIC buscam aprimorar a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização, [26] durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de que todas as crianças de oito anos de idade sejam capazes de entender e se apropriar do sistema de escrita, adquirindo o domínio das correspondências grafofônicas para aperfeiçoar sua fluência em leitura e elaborar estratégias de compreensão e produção de textos (BRASIL, 2013a). Desse modo, poderão ampliar suas referências culturais, utilizando a língua como ferramenta para acessar outras áreas do conhecimento, tais como Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais. A meta do PNAIC é alfabetizar na idade certa para que as crianças possam continuar seu processo de escolarização satisfatoriamente (BRASIL, 2012a). [27]

Na definição do PNAIC, a alfabetização é a capacidade de "interagir por meio de textos escritos em diferentes situações [...] e com diferentes propósitos" (BRASIL, 2012a, p. 17). De acordo com essa concepção, uma criança alfabetizada, além de conseguir se apropriar do sistema de escrita, é capaz de se inserir nas práticas sociais que envolvem situações de leitura e produção de textos, ampliando suas referências culturais (p. 20). Por isso, o trabalho pedagógico do PNAIC se fundamenta nos seguintes princípios:

- O sistema da escrita é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador.
- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado nos primeiros anos da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de

[26] O ciclo da alfabetização consiste em 600 dias letivos, sem interrupções, dedicados à inserção da criança na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2012a, p. 17).
[27] A conscientização de que há uma "idade certa" para alfabetizar e de que essa idade é exatamente aos oito anos constitui um dos pilares do PNAIC; porém, é uma ideia controvertida, já que rejeita a "naturalização" com a qual o país tinha, até o momento, enxergado a distorção idade-série e/ou o resultado da interpretação equivocada da política da progressão continuada dos alunos no interior dos ciclos da escolaridade, entendida por alguns como promoção automática.

circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.
- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2013a).

2.2.2.1 Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

O PNAIC tem como eixo central de suas ações a formação continuada de professores alfabetizadores por identificar que há uma lacuna importante na preparação inicial de quem atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo essa ou pouco consistente ou incompleta e as oportunidades para o aprimoramento de suas práticas, escassas. Isto se deve ao fato de que, em muitas escolas brasileiras, os professores com menos experiência são designados para as turmas de alfabetização, enquanto os professores que têm a possibilidade de escolher suas turmas preferem continuar trabalhando nos anos posteriores de ensino (BRASIL, 2012a, p. 23).

É à vista disso que o PNAIC pretende implantar um programa de formação que prepare os professores responsáveis pela alfabetização dos alunos de 1°, 2° e 3°anos de maneira adequada, mediante a criação de espaços em que as “dúvidas e conflitos” que surjam na sala de aula possam ser discutidas com outros profissionais da educação, favorecendo a troca de experiências e a reflexão sobre a própria prática pedagógica (BRASIL, 2012a, p. 23). Além disso, o PNAIC procura fortalecer e contextualizar o conhecimento teórico dos professores alfabetizadores, fazendo com que possam reinterpretar coletivamente as habilidades a serem consolidadas durante o ciclo de alfabetização, bem como integrar o uso de ferramentas avaliativas ao planejamento de suas intervenções pedagógicas.

A concretização desse objetivo realiza-se por meio de um curso presencial de dois anos, com uma carga anual de 120 horas, dirigido a professores alfabetizadores dos

Estados ou municípios que tenham aderido às ações do PNAIC.[28] O conteúdo e a metodologia do curso baseiam-se no *Pró-Letramento*, um programa implementado pelo MEC desde 2005 como estratégia de formação a distância para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental,[29] com vistas a melhorar o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O *Pró-Letramento* é conduzido sob um modelo de trabalho semipresencial por professores orientadores, também chamados tutores, que acompanham os estudos e as atividades práticas tanto nos encontros como a distância.[30]

No processo de formação, utilizam-se materiais impressos e digitais, principalmente vídeos, com um formato "instrumental" que propõe orientações práticas para a organização do trabalho do professor na sala de aula (DA LUZ; FERREIRA, 2013; GOMES, 2013).

As metas complementares do *Pró-Letramento* coincidem também com aquelas estabelecidas pelo PNAIC:

- Oferecer suporte pedagógico aos professores alfabetizadores.
- Promover situações que incentivem a reflexão sobre a própria prática e a construção do conhecimento como um processo contínuo da formação docente.
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.
- Desencadear ações de formação "em rede", envolvendo as universidades na melhoria das redes públicas de ensino (BRASIL, 2013c).

---

[28] Os coordenadores locais do PNAIC são os responsáveis pelo cadastro dos professores alfabetizadores de suas redes no sistema informatizado do MEC. Portanto, os Estados e municípios devem constar no sistema antes que os professores possam inscrever-se no curso de formação.

[29] O Pró-Letramento é coadministrado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação a distância do MEC (DA LUZ; FERREIRA, 2013).

[30] Assim como o programa de formação do PNAIC, o Pró-Letramento também tem uma carga de 120 horas, porém distribuídas ao longo de oito meses (BRASIL, 2013c).

Esta última inspirou a estrutura organizacional da formação do PNAIC, que estabelece uma parceria entre as universidades públicas integrantes da "Rede Nacional de Formação Continuada" e os municípios e Estados que aderirem formalmente ao programa (DA LUZ; FERREIRA, 2013). [31]

No PNAIC, há dois níveis de formação, ambos de tipo presencial, realizados por diferentes entidades e indivíduos. O primeiro consiste na formação de um conjunto de professores oriundos das redes participantes, realizada ao longo de dois anos, com uma carga anual de 200 horas, por profissionais de diversas Instituições de Educação Superior (IES) em cada Estado. Esses professores passam a desenvolver o papel de Orientadores de Estudo (OEs), responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores (PAs) no contexto do PNAIC. Porém, a expectativa do MEC é que os OEs atuem de modo permanente em suas redes de ensino, além da duração do PNAIC, por meio de novos programas de formação continuada.

Os cursos de formação, tanto para os OEs como para os PAs, concentram-se na "[elaboração de] planos de aula, nas sequências didáticas e na [aplicação de] avaliação[ões] diagnóstica[s]"; práticas mediante as quais o professor pode efetuar um mapeamento das habilidades e competências dos alunos, traçando estratégias que se adequem às necessidades de cada um deles (BRASIL, 2012a, p. 24). Em 2013, a ênfase da formação é o ensino de Língua Portuguesa. Portanto, nesse ano letivo, busca-se aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em 2014, por outro lado, a formação orientará prioritariamente o trabalho pedagógico na área de Matemática.

2.2.2.1.1 Estrutura da Formação: PAs

Para participar do curso de formação do PNAIC, os professores interessados devem: (i) pertencer a um Estado ou município que tenha aderido aos termos do Pacto, (ii) possuir formação compatível com o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, (iii) ter ensinado na rede pública durante 2012, constando seu

[31] O Pró-Letramento é coordenado localmente pelas Secretarias Municipais e Estaduais da Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR) (DA LUZ; FERREIRA, 2013).

cadastro no Censo Escolar, e (iv) lecionar em turmas do 1°, 2° ou 3° ano, incluindo as multisseriadas, durante 2013. Só quem cumprir esses requisitos e mantiver uma frequência mínima de 75%, poderá receber uma bolsa mensal de ajuda de custo, no valor de R$ 200,00 fornecida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), para viabilizar sua assistência nos encontros presenciais de formação. Os professores que não tiverem qualificados para o curso de formação, mas pretenderem participar como ouvintes, obterão um certificado de conclusão ao final de cada ano de ensino emitido pela IES responsável (BRASIL, 2012c).

Geralmente, as turmas de Professores Alfabetizadores (PAs) correspondem a cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como às classes multisseriadas, com a exceção de casos em que não houver suficientes participantes para constitui-las.[32] O PNAIC prevê que as 120 horas de formação, ao longo do ano letivo, sejam divididas em:

- Encontros presenciais de quatro horas cada um (84 horas)[33];
- Seminários (8 horas);
- Atividades de estudo e extra-sala (28 horas);
- Aplicação de trabalhos nas turmas em que se leciona.

No percurso dos encontros, os PAs trabalham com Cadernos de formação desenhados especialmente para o PNAIC, os quais foram distribuídos sem custo algum pelo FNDE. Cada um dos oito cadernos aborda a temática de uma unidade diferente, sendo todos os conteúdos ajustados de acordo com o ano de ensino do professor. Uma das finalidades desses cadernos é que os PAs possam criar situações didáticas baseadas nos materiais que lhes são disponibilizados pelo PNAIC, tanto a eles como aos seus alunos. Cinco das unidades mencionadas serão objeto de análise neste estudo de caso.

---

[32] Já que todas as escolas públicas estão contempladas pelo PNAIC, incluindo aquelas onde predomina o ensino multisseriado, as especificidades desse contexto também têm sido incorporadas ao conteúdo da formação e dos cadernos de estudo desenvolvidos para os PAs. A formação também abordará aspectos relativos à inclusão de crianças com necessidades especiais (BRASIL, 2012a, p. 15).

[33] As unidades 2, 3 e 8 serão discutidas ao longo de dois encontros e as demais unidades, ao longo de três (SÃO PAULO, 2013).

A dinâmica da formação visa promover uma interação entre os textos propostos pelos cadernos do MEC e as diversas questões registradas na sala de aula. Por isso, em cada um dos encontros, pretende-se incluir o planejamento coletivo de atividades a serem realizadas por todos os PAs com suas turmas, e a socialização das experiências e dificuldades enfrentadas. Além disso, a formação busca estimular uma reflexão sobre o funcionamento do sistema da escrita, mediante a análise de práticas pedagógicas destinadas ao ensino da alfabetização, bem como fornecer espaços onde se evidencie a importância da "leitura para deleite". Ao mesmo tempo, cada unidade pretende aprofundar discussões teóricas sobre temas específicos, por meio da análise de relatórios de aula e de materiais didáticos (BRASIL, 2012a, p. 24; SÃO PAULO, 2013, p. 9).

2.2.2.1.2 Estrutura da Formação: OEs

Diferentemente dos PAs, para participar da formação do PNAIC, os Orientadores de Estudo (OEs) devem ser nomeados pelo Coordenador das Ações do Pacto em sua rede de ensino. O PNAIC dá preferência aos profissionais que já tenham atuado como tutores do *Pró-Letramento*. No entanto, só poderão receber a bolsa mensal de ajuda de custo, no valor de R$ 765,00 os OEs que tenham a disponibilidade para se dedicar à multiplicação dos processos de formação em seus estados ou municípios, desde que não estejam recebendo auxílio financeiro de algum outro programa federal. Como os PAs, os OEs devem manter uma frequência mínima de 75%.

Ademais, os OEs devem também: (i) ser professores efetivos da rede pública que promove sua seleção, (ii) ter se formado em pedagogia ou possuir licenciatura, e (iii) lecionar ou coordenar o ciclo de alfabetização há pelo menos três anos.[34] Caso não haja número suficiente de professores que tenham atuado no *Pró-Letramento*, a escolha dos OEs deve ser justificada pelo Coordenador Local do Pacto e aprovada pelo MEC no sistema informatizado do PNAIC, após a devida comprovação da experiência do candidato na formação de PAs. Os OEs só poderão ser substituídos se deixarem de cumprir com algum dos requisitos acima mencionados. A troca de OEs por questões político-partidárias ou de outra natureza não será permitida (BRASIL, 2012b).

[34] Os OEs também receberão um certificado de conclusão por cada ano do curso. Porém, neste caso, não se permitirá a participação de ouvintes.

A formação dos OEs é realizada pelas IES parceiras do PNAIC, mediante um curso de dois anos, cuja carga anual de 200 horas é dividida da seguinte maneira:

- Um encontro presencial de imersão (40 horas);
- Quatro encontros de 24 horas cada um (96 horas);
- Seminários (24 horas);
- Atividades de monitoramento e planejamento (40 horas).

No encontro de imersão retomam-se algumas discussões introduzidas pelo programa *Pró-Letramento*, tais como: (i) diferentes concepções de alfabetização, (ii) o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, (iii) os direitos de aprendizagem dos alunos, (iv) a avaliação na área de alfabetização, com foco na reflexão sobre a Provinha Brasil e sobre o diagnóstico permanente em sala de aula, e (v) a exploração dos materiais distribuídos pelo MEC para criar situações didáticas. O planejamento da primeira unidade do curso para os PAs também é realizado nesse primeiro encontro. Durante os quatro seguintes, aprofundam-se as temáticas correspondentes às unidades do curso dos PAs, elaborando coletivamente as pautas de formação, além de avaliar as anteriores. Por último, os OEs deverão participar de um seminário final, onde serão socializadas as experiências entre os participantes de cada estado.

Os OEs, além de seu próprio curso, serão responsáveis por realizar a formação de uma turma de 25 a 34 PAs uma vez por mês. Isso faz parte da estrutura de "formação em rede" que visa promover a colaboração entre pares. Entre as funções específicas dos OEs estão:

- Planejar e ministrar o curso de formação para os PAs de seu "polo regional" ou município, seguindo as orientações previstas em cada unidade do programa;
- Avaliar os encontros de formação dos PAs, bem como a atuação dos formadores e coordenadores do PNAIC e o apoio recebido por parte da IES;
- Guiar e acompanhar a prática pedagógica dos PAs com seus alunos, analisando os relatórios de aulas dadas para suas turmas;

- Manter registro da frequência e participação dos PAs nos encontros de formação, por meio do sistema informatizado do PNAIC;
- Apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades de formação à IES (BRASIL, 2013b).

Cabe destacar que OEs contribuem também na análise das avaliações diagnósticas realizadas em sala de aula, para facilitar a coleta de dados pelo sistema do PNAIC, assim como na organização e monitoramento da Provinha Brasil (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Já que o trabalho dos OEs envolve essas e outras responsabilidades, o MEC não tem estabelecida uma carga horária específica para as atividades realizadas fora do curso de formação. Contudo, é uma expectativa do PNAIC que os estados e municípios que aderiram assumam o compromisso de justificar possíveis ausências dos OEs quando receberem formação ou realizarem a formação dos PAs. Somente assim poderão conciliar suas atividades na rede com as do Pacto (BRASIL, 2012b).

Finalmente, embora o curso oficial do PNAIC esteja programado para acontecer até o final de 2014, o MEC pretende que os OEs permaneçam nas redes municipais e estaduais para fornecer apoio pedagógico e, eventualmente, realizar a formação continuada de outros professores (SÃO PAULO, 2013).

2.2.2.1.3 Estrutura da Formação: IES

O PNAIC conta com a parceria de 38 Instituições de Ensino Superior (IES), três das quais encontram-se no Estado de São Paulo (UNICAMP, UNESP e UFSCAR). Segundo a Portaria n° 867/2012, que estabelece as termos de colaboração do PNAIC, as IES têm a responsabilidade de:

- Realizar a gestão acadêmica e pedagógica da formação dos OEs;
- Selecionar os profissionais que ministrarão o curso de formação aos OEs;
- Fornecer instalações e materiais de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos OEs;

- Certificar os OEs e PAs que tenham concluído o curso de formação;
- Apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pelo MEC.

A equipe de cada IES também é remunerada por meio de bolsas do FNDE. A Portaria n° 90/2013 determina que a ajuda de custo mensal dos formadores de OEs seja de R$ 1,1 mil; a dos supervisores em cada instituição, de R$ 1,2 mil; a dos coordenadores-adjuntos, de R$ 1,4 mil; e a dos coordenadores-gerais, de R$ 2 mil.

2.2.2.2 Eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos

O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos tem por objetivo produzir e distribuir um conjunto de materiais especificamente dirigidos ao ensino da alfabetização a todas as redes que aderiram ao PNAIC.

Como já foi indicado acima, os OEs e PAs receberão oito cadernos de formação, um para cada unidade, sendo esses diferenciados pelo ano de ensino ou pelo trabalho do professor com turmas multisseriadas. Além disso, um dos cadernos aborda a alfabetização de alunos com necessidades especiais (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

O MEC também disponibilizará (i) livros didáticos e respectivos manuais do professor, (ii) acervos de dicionários de Língua Portuguesa e (iii) obras pedagógicas complementares, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Jogos de apoio à alfabetização, assim como obras de referência, literatura e pesquisa serão entregues pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).

No total, estima-se que o PNAIC distribuirá 60 milhões de livros didáticos às turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e adquirirá 15 milhões de exemplares que integram as seis coleções de obras literárias por meio das quais os alunos terão acesso a 210 títulos diferentes.[35] Em junho de 2013, as redes que aderiram ao Pacto receberam 75 desses 210 títulos (FNDE, 2013). Deve-se ressaltar que a quantidade de acervos oferecidos a cada rede ou escola é determinada pelo número de turmas de alfabetização. Desse modo, os alunos e professores do 1°, 2° e 3°anos, e das

[35] O FNDE prevê um investimento de R$ 60 milhões para a compra e distribuição dos acervos literários.

classes multisseriadas poderão manter uma biblioteca acessível dentro da sala de aula (BRASIL, 2012a, p. 13).

Por último, o MEC continuará promovendo ambientes virtuais de apoio à aprendizagem, tais como a TV Escola, o Portal do Professor Alfabetizador e o Banco Internacional de Objetos (GOMES, 2013, p. 9).

2.2.2.3 Eixo Avaliação

Esse eixo envolve três níveis de atuação voltados ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, a fim de "subsidiar o planejamento da ação pedagógica" no início, durante e ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a, p. 33).

Em primeiro lugar, durante os encontros de formação, propõe-se incentivar que os PAs elaborem estratégias de avaliação permanente, oferecendo-lhes subsídios para a construção de instrumentos de avaliação e de registro a serem utilizados na sala de aula, de forma a gerarem insumos para o planejamento conjunto de "situações didáticas que favoreçam a aprendizagem [dos alunos]". Uma das temáticas já previstas na primeira unidade do curso de formação é o papel das avaliações diagnósticas e formativas no dia a dia do PA. Com esse intuito, a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional do MEC publicou um caderno de formação intitulado "Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões".

Um segundo nível de atuação nesse eixo é a análise dos resultados da Provinha Brasil, ministrada pelas redes de ensino e aplicada pelos próprios professores na sala de aula, para diagnosticar de forma sistematizada "quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura" os alunos dominam no início e final do 2°ano do Ensino Fundamental. Por isso, o INEP tem desenvolvido uma plataforma virtual onde os PAs poderão agregar os resultados obtidos por cada aluno e informá-los às redes de ensino, para que docentes e gestores examinem qualitativa e quantitativamente os avanços na aprendizagem dos alunos, e possam planejar as intervenções pedagógicas a serem implementadas.

Finalmente, o eixo inclui uma avaliação externa universal que será aplicada pelo INEP no final do 3˚ano para verificar se, de fato, todos os alunos foram plenamente alfabetizados e possuem "condições de seguir seu fluxo escolar" (BRASIL, 2012a, p. 34).[36] Em junho de 2013, foi formalmente instituída pela Portaria n˚482 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cuja primeira edição ocorrerá em novembro desse mesmo ano e servirá como ponto de partida para medir a evolução da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização.[37] A ANA, uma avaliação anual, censitária e de larga escala, fará parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto também pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (TOKARNIA, 2013a). [38] Embora a formação dos PAs na área de Matemática se inicie somente em 2014, na ANA do "marco zero" já se testarão habilidades numéricas e algébricas.

O objetivo principal dessa avaliação será analisar o percurso da aprendizagem dos alunos concluintes do ciclo de alfabetização, promovendo não só o planejamento de intervenções pedagógicas na sala de aula, mas também a implementação de políticas corretivas nos níveis estadual e municipal. Além disso, a ANA produzirá "informações sistêmicas" sobre os fatores intraescolares que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos, funcionando como um "estudo técnico" das infraestruturas disponíveis nas escolas, da formação e condições de trabalho dos professores, da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico (TOKARNIA, 2013c). Os resultados da ANA, portanto, se disponibilizarão por escola e não por aluno, sendo, nesse sentido, um mecanismo de prestação de contas à sociedade.

Assim, após a divulgação dos resultados da ANA, tanto as escolas como as redes públicas de ensino deverão elaborar estratégias de acompanhamento especial para os alunos que tenham demostrado a necessidade de receber um apoio pedagógico "mais intenso e diferenciado" (BRASIL, 2012a, p. 35). Ao mesmo tempo, o MEC implantará um

---

[36] A partir de 2014, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) será estendida aos estudantes do 2˚ ano do Ensino Fundamental, para garantir que haja tempo de planejar intervenções pedagógicas antes de os alunos concluírem o ciclo de alfabetização (CHAN, 2013).

[37] Calcula-se que os relatórios de desempenho serão entregues às escolas em abril de 2014 (CHAN, 2013).

[38] A ANEB é aplicada de forma amostral aos estudantes de 5˚ e 9˚ anos do Ensino Fundamental e do 3˚ ano do Ensino Médio, tanto nas redes públicas como nas redes privadas de ensino. A ANRESC, por sua vez, é uma avaliação censitária nos 5˚ e 9˚ anos do Ensino Fundamental, e é aplicada somente nas redes públicas.

sistema de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino cujos alunos tenham alcançado níveis desejáveis de alfabetização. De acordo com informações divulgadas pelo governo federal, dos R$ 3,3 bilhões previstos para o financiamento do PNAIC nos próximos dois anos, R$ 500 milhões serão destinados anualmente a essas premiações (GOMES, 2013, p.5).

2.2.2.4 Eixo Gestão, Controle Social e Mobilização

Conforme a Portaria n°867/2012, este eixo prevê a constituição de um arranjo institucional que vise articular as ações propostas pelo PNAIC por meio das seguintes instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional, responsável pela coordenação e avaliação do Pacto no nível nacional, o qual é presidido pela Secretaria Executiva do MEC e conta com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).
- Uma Coordenação Institucional em cada estado, composta por representantes do MEC, da Secretaria Estadual da Educação, da UNDIME, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Conselho Estadual de Educação e das IES parceiras nos cursos de formação, voltada à proposição de soluções para temas estratégicos e de mobilização.
- Coordenações Estaduais e Municipais, responsáveis pela gestão, implementação e monitoramento das ações do Pacto em suas redes públicas de ensino (BRASIL, 2012a, p. 14).[39]

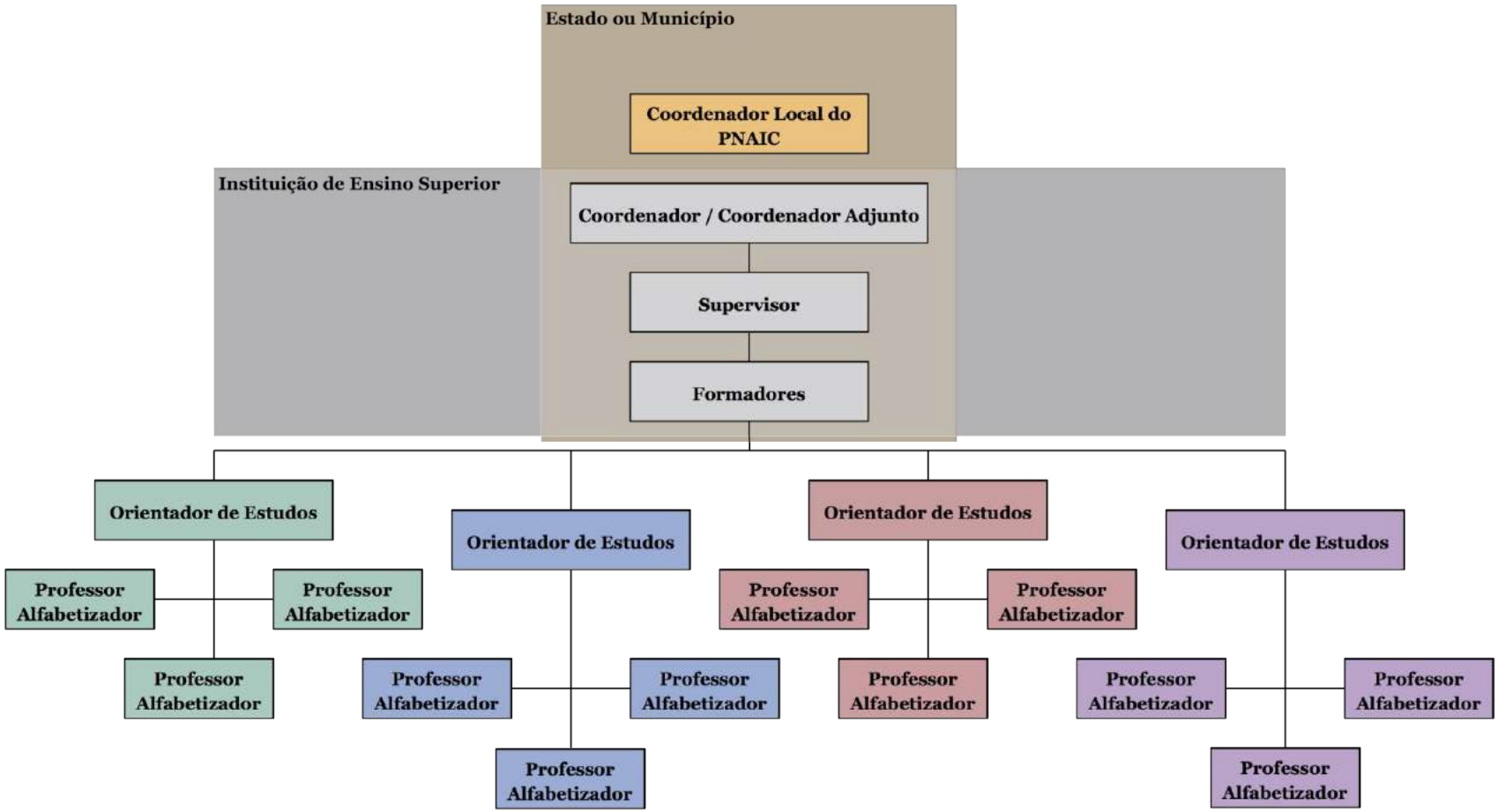
Os Coordenadores Estaduais e Municipais do PNAIC recebem uma bolsa de ajuda de custo no valor de R$ 765 por mês, ministrada pelo FNDE, pelo cumprimento de outras funções específicas, entre as quais se encontram: (i) cadastrar os OEs e PAs no

[39] As Coordenações Estaduais também são responsáveis pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios.

curso de formação continuada, garantindo sua presença sem prejuízo da carga horária em sala de aula ou nas funções exercidas além do Pacto, (ii) apoiar as IES na definição dos polos de formação e na organização do calendário acadêmico para os OEs, (iii) monitorar a realização dos encontros presenciais liderados pelos OEs junto aos PAs, (iv) assegurar as condições de deslocamento, alimentação e hospedagem dos OEs e PAs para a participação nos encontros presenciais de formação, (v) acompanhar o recebimento e utilização dos materiais pedagógicos distribuídos no contexto do Pacto, (vii) assistir na digitação e análise dos resultados da Provinha Brasil no sistema informatizado do MEC, (viii) facilitar a aplicação da ANA no final do 3° ano do Ensino Fundamental, (ix) manter comunicação permanente com os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, bem como com os Conselhos Escolares, para promover as ações do Pacto e esclarecer dúvidas sobre seu funcionamento, e (x) avaliar, junto a representantes do MEC, a implementação das ações do Pacto nos estados e municípios, com vistas ao planejamento de medidas corretivas, se forem necessárias. Os Coordenadores também disponibilizarão assistência técnico-pedagógica às escolas de suas redes que evidenciem dificuldades para atingir as metas do programa.

Com o fim de facilitar todas essas ações, o MEC lançou uma plataforma de monitoramento conhecida como SisPacto, através da qual registram-se o andamento dos cursos de formação, a frequência e participação de OEs e PAs nos encontros presenciais, a realização das atividades planejadas e informações sobre o progresso dos alunos nas turmas dos professores em formação. Além disso, o SisPacto prevê avaliações mensais a serem realizadas pelos formadores das IES parceiras e pelos OEs, de acordo a estrutura organizacional abaixo apresentada:

Diagrama 1: Estrutura Organizacional do PNAIC



2.2.3 Cronograma de Implementação

Até dezembro de 2012, 4.997 municípios nos 26 estados e o Distrito Federal haviam concluído o processo de adesão ao PNAIC (89,8% do total). Já em junho de 2013, o número elevou-se para 5.413, representando 97% de todos os municípios do país (TOKARNIA, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). No mesmo mês, mais de 280 mil PAs haviam se cadastrado no curso de formação continuada e está previsto que em 2015 se atinja um total de 360 mil professores.

Cabe ressaltar que, no início do ano letivo de 2013, algumas das ações planejadas para o primeiro semestre de trabalho foram oficialmente prorrogadas por um ou dois meses. O cronograma aqui descrito foi revisado no dia 30 de janeiro de 2013 e apresenta em negrito as datas que mudaram desde 2012 (Quadro 2): [40]

Quadro 2: Cronograma Atual de Implementação do PNAIC

	Coordenadores Estaduais e Municipais	Orientadores de Estudo	Professores Alfabetizadores
Out./2012 a Dez./2012	Informar, no SIMEC, os OEs da rede e assegurar a matrícula deles junto à IES formadora.	**Inscrever-se na seleção para escolha dos orientadores de estudo**.	-
	Estabelecer a Coordenação Institucional do Pacto e realizar a primeira reunião de trabalho.	**Adotar providência para matrícula no curso de formação de OEs junto à IES formadora**.	
Nov./2012 a Fev./2013	**Definir, com IES formadora, calendário académico e polos de formação.**	-	-
	Reunir OEs e debater calendário de atividades, polos e organização das turmas.	-	-
Dez./2012 a Fev./2013	Acompanhar a primeira etapa de formação dos OEs junto à IES formadora (Módulo Inicial, 40h).	Iniciar curso de formação (realização do Módulo Inicial de 40h).	-

[40] Versão atualmente disponibilizada no site oficial do MEC.

	Coordenadores Estaduais e Municipais	Orientadores de Estudo	Professores Alfabetizadores
Fev./2013 a Mar./2013	**Informar, no SIMEC, os PAs que participarão da formação; e organizar turmas.**	-	**Adotar providência para matrícula no curso de formação de PAs.**
Mar./2013	**Assegurar a matrícula dos PAs junto à IES formadora.**	Realizar 1° encontro de formação com PAs da rede.	Participar do 1° encontro de formação com OE da rede.
			Receber e utilizar materiais pedagógicos junto aos alunos do ciclo de alfabetização.
Mar./2013 a Abr./2013	**Acompanhar entrega de materiais pedagógicos nas escolas da rede.**	-	-
	Monitorar a realização dos encontros presenciais de formação entre OEs e PAs.		
Abr./2013	Monitorar a aplicação da Provinha Brasil nas escolas da rede.	Realizar 2° encontro de formação com PAs da rede.	Participar do 2° encontro de formação com OE da rede.
			Aplicar a Provinha Brasil junto aos alunos do 2° ano do Ensino Fundamental.
Abr./2013 a Mai./2013	Acompanhar a segunda etapa de formação dos OEs junto à IES formadora.	Participar da segunda etapa de formação dos OEs junto à IES formadora.	Participar do 3° encontro de formação com OE da rede.
		Realizar 3° encontro de formação com PAs da rede.	
Mai./2013 a Jun./2013	Monitorar a realização dos encontros presenciais de formação entre OEs e PAs.	Realizar 4° encontro de formação com PAs da rede.	Participar do 4° encontro de formação com OE da rede.
Jun./2013 a Jul./2013	Acompanhar a terceira etapa de formação dos OEs junto à IES formadora.	Participar da terceira etapa de formação dos OEs junto à IES formadora.	-
Jul./2013 a Dez./2013	Realizar demais atividades previstas.	Participar das próximas etapas da formação, dar continuidade à formação dos PAs e realizar demais atividades previstas.	Participar dos outros 4 encontros presenciais e realizar demais atividades previstas.

2.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O conhecimento dos contextos em que, tanto o processo de formação do professor quanto a sua prática profissional têm lugar forma parte do escopo do estudo realizado. Ele se justifica pela necessidade de compreender a realidade em que as ações do PNAIC se situam e de identificar variáveis relacionadas a sua realização.

Além disso, os interesses e os sentidos atribuídos à alfabetização pelos diferentes atores que trabalham nas quatro redes públicas de ensino e nas sete unidades escolares participantes desta pesquisa possivelmente gerem significados e efeitos variados para o curso que os professores recebem e para as aprendizagens dele resultantes, tornando necessário conhecer e caracterizar esses contextos, a fim de compreender as diferenças produzidas e os fatores que as influenciaram.

Nessa seção delineia-se o perfil de cada uma das redes municipais de ensino acompanhadas ao longo da pesquisa assim como o das escolas onde lecionam os professores cuja prática em sala de aula tem sido observada. Por fim, são sintetizados dados obtidos por meio de questionários respondidos por sujeitos da política estudada, que permitem conhecer algumas de suas características.

2.3.1 Redes municipais de ensino

A caracterização das redes municipais de ensino baseou-se em entrevistas realizadas em agosto de 2013 com os secretários(as) de Educação ou outros profissionais por eles indicados e, simultaneamente, com os(as) coordenadores(as) Locais do PNAIC.

No caso do município de São Paulo, optou-se por realizar a entrevista com a atual diretora da Diretoria de Orientações Técnico-Pedagógicas (DOT-P.) da DRE Campo Limpo, em função da dimensão e organização dessa rede de ensino. Aqui também a coordenadora Local do PNAIC participou da entrevista.

Os temas abordados foram basicamente os seguintes: o percurso profissional dos entrevistados, as características da rede de ensino, o PNAIC, o rendimento escolar e a gestão da rede de ensino.

2.3.1.1 Embu das Artes

Criado em 1958, o município hoje conhecido como Embu das Artes possui 240.230 habitantes (IBGE, 2010). Situado na Grande São Paulo, ocupa uma área territorial de 70.389 km², sendo conhecido por seus atrativos turísticos: um centro histórico, um Museu de Arte Sacra e uma feira de arte.

A cidade é sede de um polo da Universidade Aberta do Brasil e de um campus de extensão universitária da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), além de abrigar a Escola Técnica de Embu (ETEC).

Os dados relativos à educação nesse município são os seguintes:

Quadro 3: Dados Educacionais – Embu das Artes

Taxa de Escolarização							
Ensino Fundamental				Ensino Médio			
88,50				42,20			
Taxa de Analfabetismo							
População de 10 a 15 anos				População de 15 anos ou mais			
2,20				7,70			
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Rede Municipal – Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
3.4	-	4.0	3.5	4.4	3.8	5.2	5.1
Distorção Idade Série – Anos Iniciais (%)							
3,2							

Fontes: INEP, IBGE 2010, Todos pela Educação, Portal IDEB.

A rede municipal conta com 24 escolas públicas de Ensino Fundamental nas quais trabalham 650 docentes responsáveis pelo ensino de 13.905 alunos, a maior parte deles matriculados em turmas de 1° ao 5° ano (12.781), como se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4: Escolas, Professores e Alunos – Embu das Artes

Escolas	
Educação Infantil	16
Ensino Fundamental	24
Total	40
Professores	
Educação Infantil	283
Ensino Fundamental	650
Educação de Jovens e Adultos	64
Total	997
Alunos	
Educação Infantil	8.667
Ensino Fundamental 1	12.781
Ensino Fundamental 2	1.124
Educação de Jovens e Adultos	1.186
Total	23.758

O processo de municipalização das escolas que atendem estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental (da 1ª à 4ª série) ainda está em curso e, por isso, há na cidade escolas estaduais que oferecem ensino nesse nível.

Hoje existem poucos professores na Educação Infantil (menos de 10) que ainda não possuem formação em nível superior, mas que cursaram o magistério ou concluíram o normal em nível médio.

Técnicos que trabalham na Secretaria Municipal de Educação são responsáveis pela formação e pelo acompanhamento dos educadores que atuam nas escolas. Suas ações têm o propósito de garantir a aprendizagem dos alunos da rede. São professores que se destacaram e, em função disso, foram convidados para desempenhar esse papel.

A avaliação da aprendizagem dos alunos é um aspecto em que a equipe investe não apenas para apoiar a realização e análise dos resultados das provas propostas pelo Ministério da Educação, mas também para implementar e acompanhar um processo de avaliação interno, utilizando instrumentos desenvolvidos pelo próprio município. Nesse caso a equipe da Secretaria analisa o desempenho de cada aluno e produz um informe que é encaminhado para as escolas.

Em todas as escolas há um diretor, um coordenador pedagógico e, dependendo da quantidade de alunos matriculados (mais de 800), também um diretor adjunto, além da equipe administrativa e do corpo docente. Os coordenadores pedagógicos são escolhidos pelo corpo docente da escola depois de terem se candidatado ao cargo e apresentado um projeto.

No que diz respeito ao cumprimento da Lei do Piso Salarial e à garantia da jornada de formação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental,[41] isso não tem ocorrido ainda devido à escassez desses profissionais, de acordo com a secretária de Educação. Nos outros segmentos da escolaridade, porém, já foi possível destinar o tempo determinado às atividades formativas.

Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participam de momentos coletivos de formação na escola, tais como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), uma atividade obrigatória que ocorre semanalmente. Existe também o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), cumprido por todos os professores da rede.

Em relação aos programas de formação oferecidos recentemente, menos da metade dos docentes participou do *Pró-Letramento*. Inversamente, todos os docentes do 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental integram as turmas do PNAIC e participam da formação que ocorre aos sábados (apenas uma das turmas tem encontros em outro dia da semana).

Os profissionais que atuam como Orientadores de Estudos (OEs) no PNAIC foram selecionados de acordo com os critérios definidos pelo Ministério da Educação, dentre os quais se encontra ter sido tutor do *Pró-Letramento*. São coordenadores pedagógicos de escola, orientadores educacionais e membros da equipe técnica da Secretaria. Reúnem-se com frequência muito maior do que imaginavam que seria necessário para realizar o planejamento conjunto dos encontros de formação para os Professores Alfabetizadores (PAs).

---

[41] A Lei n° 11.738/2008 institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e determina que, na composição da jornada de trabalho, o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária seja destinado ao desempenho das atividades de interação com os educandos.

Dos coordenadores que não exercem a função de OE, aproximadamente a metade acompanha a formação no contexto do PNAIC, participando do curso dirigido aos PAs na condição de ouvinte. Já os diretores das escolas obtêm informações pelos coordenadores e professores participantes. Os supervisores da rede, por sua vez, acompanham o programa por meio do monitoramento feito nas escolas e durante o HTPC, sendo que alguns deles são também OEs.

No que diz respeito à concepção de alfabetização, desde 2008 o Currículo da Rede Educacional de Embu das Artes tem orientado a elaboração dos projetos educativos e sustentado o trabalho docente com base em uma "concepção de educação humana", segundo a qual os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita constituem-se como parte dos eixos "Currículo e Desenvolvimento Humano" e "Currículo, Conhecimento e Cultura".

No primeiro, a aquisição da linguagem é apresentada como uma das transformações significativas na maneira pela qual as crianças de 3 a 5 anos de idade se relacionam com o mundo, utilizando símbolos mentais ou palavras para nomear objetos ausentes, na tentativa de realizar diferenciação entre elas mesmas como sujeitos e os objetos ao seu redor. Afirma-se que, embora não sejam capazes de falar, as crianças pequenas buscam interagir com outros por meio da linguagem, sendo que a convivência é fundamental para que ela possa se consolidar (FREITAS, OLIVEIRA, 2008, p. 18). Segundo o documento, já entre as crianças de 6 a 10 anos de idade começam a ser desenvolvidas as capacidades de representação e pensamento abstrato, o que torna essa etapa do desenvolvimento humano "apropriada para a aquisição de estruturas formais do ler, do escrever e da construção dos processos lógico-matemático" (Ibidem, p. 22).

No segundo eixo do Currículo, concretiza-se uma proposta pedagógica de caráter interdisciplinar que tem por objetivo promover esses processos, para que, ao concluírem o Ensino Fundamental, os alunos da rede possam:

- Produzir cartas, bilhetes, artigos, relatórios, contos, poesias, propagandas e outros textos, adequando a linguagem aos diferentes interlocutores e situações;
- Ser leitores e pesquisadores;

- Aprofundar os conhecimentos do sistema linguístico, utilizando-os para tornar-se leitor e produtor competente de textos;
- Saber ler escrever e interpretar textos de diferentes gêneros linguísticos e tipos, analisando e emitindo suas opiniões sobre as mensagens e os valores que apresentam;
- Se utilizar dos conhecimentos adquiridos para analisar, representar, e solucionar questões problemáticas (DE FREITAS, DE OLIVEIRA, 2008, p. 43-45).

Note-se que o Currículo especifica todas essas competências sem limitá-las à área de Língua Portuguesa ou de Alfabetização, em concordância com a abordagem holística do desenvolvimento humano.

2.3.1.2 Itapevi

Situado na Região Metropolitana de São Paulo, o município de Itapevi possui 200.769 habitantes (IBGE, 2010) e ocupa uma área de 82,659 km².

Os dados relativos à educação nesse município são os seguintes:

Quadro 5: Dados Educacionais – Itapevi

Taxa de Escolarização Líquida							
Ensino Fundamental				Ensino Médio			
92,20				42,40			
Taxa de Analfabetismo							
População de 10 a 15 anos				População de 15 anos ou mais			
2,40				8,80			
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Rede Municipal – Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
3.4	-	4.0	3.5	4.4	3.8	5.0	4.9
Distorção Idade Série – Anos Iniciais (%)							

2,1

Fontes: INEP, IBGE 2010, Todos pela Educação, Portal IDEB.

A rede municipal de ensino conta com 64 unidades escolares, sendo que 45 delas atendem os alunos do Ensino Fundamental e 17 delas são exclusivamente voltadas para esse segmento. Mesmo assim há falta de vagas, de acordo com o Secretário de Educação, o que será resolvido por meio da construção e reforma de algumas unidades escolares.

Quadro 6: Escolas, Professores e Alunos – Itapevi

Escolas	
Educação Infantil	39
Ensino Fundamental	45
Total	64[42]
Professores	
Educação Infantil	340
Ensino Fundamental	719
Educação de Jovens e Adultos	8
Total	1.067
Alunos	
Educação Infantil	9.000
Ensino Fundamental 1	17.000
Ensino Fundamental 2	1.100
Educação de Jovens e Adultos	826
Total	27.926

Atualmente todas as escolas de Ciclo I estão sob a responsabilidade da administração municipal. Nelas ainda trabalham professores que não possuem formação em nível superior, mas todos possuem, pelo menos, o curso de magistério (ou normal de nível médio).

Os coordenadores pedagógicos das escolas são selecionados pela própria rede, seguindo critérios de competência técnica ou por indicação da equipe da Secretaria ou do diretor.

[42] Há escolas que atendem dois ou mais segmentos.

Existem momentos coletivos semanais de formação na escola, os chamados HTPCs, dos quais todos os professores participam em momentos variados, pois nem sempre é possível reuni-los em um mesmo período. A duração dos HTPCs é de três horas semanais.

Atualmente, está em discussão um plano de carreira. Os profissionais da rede têm sido convocados a participar de encontros para análise do documento em elaboração. A previsão é que entre em vigor já em 2014 e, com isso, possa ser cumprida a jornada de formação dos professores definida pela Lei do Piso Salarial.

Os professores de Itapevi cursaram outros programas de formação continuada, notadamente do *Pró-Letramento* e do *Letra e Vida*, sendo que no primeiro a adesão foi de aproximadamente 50% deles e no último aproximadamente 25%.

Uma equipe composta por 5 supervisores pedagógicos integrantes da equipe da Secretaria e 14 OEs é responsável pelo acompanhamento das escolas.[43] Enquanto os supervisores foram indicados para o cargo por serem considerados "os melhores profissionais da rede", os OEs foram escolhidos de acordo com os critérios definidos pelo MEC para a seleção dos profissionais que no Pacto são os responsáveis pela formação dos PAs: ter desempenhado o papel de formador do *Pró-Letramento*, ter experiência em formação e ser efetivo da rede municipal de ensino.

A coordenadora local do PNAIC foi escolhida para desempenhar essa função por fazer parte da equipe do *Pró-Letramento* e também por integrar a equipe pedagógica responsável pela formação dos professores do município já há algum tempo.

De acordo com ela, os OEs planejam e realizam a formação dos PAs em reuniões semanais nas quais são socializadas as pautas e discutidas as questões mais relevantes. Os cursos são realizados aos sábados e cada encontro tem duração de oito horas.

No que diz respeito aos coordenadores pedagógicos, todos participam da formação como ouvintes e têm a responsabilidade de acompanhar o trabalho e o estudo dos professores em HTPC. Assim como os OEs, também eles fazem um portfólio que documenta o acompanhamento realizado na escola. Serão certificados pela universidade responsável pela formação no município (UNESP).

---

[43] Cinco dos OEs são supervisores que acumulam as duas funções.

Três diretores participam da formação também na condição de ouvintes, por iniciativa própria. São orientados a potencializar as ações relativas ao Pacto, na escola, oferecendo material e espaço para discussões e atividades.

Quanto à concepção de alfabetização, desde 2009, o município de Itapevi, utiliza uma "matriz curricular" que define as expectativas de aprendizagem para os estudantes da rede pública de ensino.[44] Com relação à "área das linguagens", a matriz contempla o objetivo de promover "práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos", por meio do trabalho com textos que "circulam nas esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos" (BAKHTIN, 1992, apud ITAPEVI, 2009, p. 2). Nesse sentido, pretende-se que as crianças participem, constantemente, como falantes e ouvintes em "situações de uso da linguagem oral e escrita", tais como:

> [...] escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis (ITAPEVI, 2009, p. 2).

Concomitantemente, os professores devem encoraja-las "a pensar[em], discutir[em], conversar[em] e, especialmente, raciocinar[em] sobre a escrita alfabética", para que possam se familiarizar com sua natureza e funcionamento, "compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita" (Idem).

2.3.1.3 Monte Mor

O município de Monte Mor faz limite com Sumaré, Hortolândia, Indaiatuba e Capivari e situa-se na região metropolitana de Campinas. Possui 48.949 habitantes (IBGE, 2010) e ocupa uma área de 240,410 km².

Os dados relativos à educação nesse município são os seguintes:

---

[44] A Coordenadora Local explicou que, a partir de 2005, com a participação de Itapevi no programa Pró-Letramento, a rede de ensino introduziu novos eixos à concepção de alfabetização do município, tais como a leitura, a oralidade e a produção textual, considerados "irrelevantes" até então.

Quadro 7: Dados Educacionais – Monte Mor

Taxa de Escolarização Líquida							
Ensino Fundamental				Ensino Médio			
88,40				41,50			
Taxa de Analfabetismo							
População de 10 a 15 anos				População de 15 anos ou mais			
1,90				10,40			
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Rede Municipal – Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
3.4	-	4.0	3.5	4.4	3.8	5.4	4.9
Distorção Idade Série – Anos Iniciais (%)							
14,3							

Fontes: INEP, IBGE 2010, Todos pela Educação, Portal IDEB.

Atualmente, a rede de ensino de Monte Mor conta com todas as escolas de Ciclo I municipalizadas. É formada por 29 escolas, nas quais lecionam 370 professores e estudam 8.373 alunos, como se observa no Quadro 8.

Quadro 8: Escolas, Professores e Alunos – Monte Mor

Escolas	
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental	28
Total	29
Professores	
Educação Infantil	73
Ensino Fundamental	287
Educação de Jovens e Adultos	10
Total	370

Alunos	
Educação Infantil	1.660
Ensino Fundamental 1	4.223
Ensino Fundamental 2	2.177
Educação de Jovens e Adultos	313
Total	8.373

Entre os docentes, há uma pequena quantidade (não informada) de profissionais que ainda não têm formação em pedagogia, mas a maior parte deles já a possui.

Supervisores e coordenadores da equipe técnica da Secretaria são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas. Em algumas delas existe o Professor Coordenador Pedagógico (PCP), em outras não. A depender da quantidade de alunos e de turmas da escola, esse último é responsável pelos dois ciclos do Ensino Fundamental. A indicação do PCP se faz por meio de candidatura e da escolha do diretor e dos professores.

A formação docente envolve todos os professores da rede e é realizada durante o Horário de Acompanhamento Pedagógico na Escola (HAPE), o HTPC e o Horário de Trabalho Livre (HTPL). Apenas o HTPL não precisa acontecer no local de trabalho do professor.

Paralelamente, outras iniciativas de formação continuada tiveram e têm lugar em Monte Mor. Nos anos de 2003 e 2004, aproximadamente 50% dos professores da rede participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e, mais recentemente, a mesma porcentagem participa do *Pró-Letramento*. Além disso, como a rede trabalha com o material do Sistema Positivo nas turmas do Ensino Fundamental, seu uso requer que professores e coordenadores estudem e discutam temas relativos à alfabetização e ao letramento dos estudantes e que participem de treinamentos.

No que diz respeito ao PNAIC, a Coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação foi indicada para assumir a responsabilidade de atuar como Coordenadora Local. De acordo com ela, embora todos os professores tenham sido informados a respeito do curso de formação em 2012, nem todos se inscreveram para participar como cursistas. O município não optou pela obrigatoriedade e, provavelmente por essa razão,

alguns docentes não manifestaram interesse em participar e outros não o fizeram por falta de tempo.

Os OEs são tanto professores como coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, selecionados pela gestão anterior da Secretaria com base em critérios desconhecidos pelos atuais técnicos da equipe. Eventualmente, esses profissionais se encontram para realizar o planejamento das ações de formação do PNAIC fora do período de trabalho. A formação ocorre no horário do HTPC em escolas da rede.

Os PCPs participam efetivamente dos encontros de formação e agem como multiplicadores nas suas unidades escolares. Já os diretores participam indiretamente desde suas escolas, viabilizando o acesso e a organização dos materiais. Supervisores, por sua vez, contribuem com a mobilização da equipe pedagógica.

A partir de 2005, a SME de Monte Mor disponibilizou a todos os professores da rede pública municipal um documento com as diretrizes curriculares para cada nível de ensino, a fim de orientar o trabalho pedagógico de todas as suas escolas. Nesse contexto, a concepção pedagógica subjacente à alfabetização é aprofundada tanto no currículo da Educação Infantil quanto no do Ensino Fundamental – Ciclo I (do 1° ao 5° ano). No primeiro caso, ao ser contextualizada a aprendizagem da leitura e da escrita, explica-se que:

> [...] além de aprenderem sobre as letras (alfabetização), os alunos precisam aprender sobre os diversos usos e formas da língua que existem no mundo onde a escrita é um meio essencial de comunicação (letramento), o que 'significa trazer para dentro da escola a diversidade textual que existe fora dela, abrindo, assim, para nossos alunos, as portas do mundo letrado' (MEC, 2000, p. 8, apud MONTE MOR, 2005a, p. 17).

Portanto, afirma-se que o ensino da língua deve integrar atividades "com registro escrito" bem como práticas sociais de leitura, uma complementando a outra. De acordo com o documento, os educadores devem se familiarizar com a evolução do pensamento das crianças e as hipóteses elaboradas nesse processo de apropriação da "complexidade do sistema da escrita" (TEBEROSKY, 2001, p. 9-22, *apud* MONTE MOR, 2005a, p. 17).

Já no currículo do Ensino Fundamental I, define-se a língua segundo a concepção da Doutora Magda Soares como um "veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê (1999, p. 5,

apud MONTE MOR, 2005b, p. 11). Desse modo, afirma-se que ensinar a ler envolve mais do que ensinar a decodificar palavras. É dever da escola garantir que os alunos aprendam a utilizar estratégias de leitura "na busca da construção e reconstrução dos significados de um texto" (Ibidem).

O trabalho pedagógico no Ciclo I do Ensino Fundamental estrutura-se sob dois eixos: linguagem oral e linguagem escrita. Seguindo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, concentra-se no desenvolvimento de quatro habilidades básicas entre os alunos: falar, escutar, ler e escrever (MEC, 1997, vol. 2, p. 43, *apud* MONTE MOR, 2005b, p. 11).

2.3.1.4 São Paulo

Fundada em 1554, a cidade de São Paulo ocupa atualmente uma área territorial de 1.521.101 km² na qual vivem 11.253.503 de habitantes (IBGE, 2010). Esses números parecem contradizer o ritmo lento com que o povoado inicial – chamado São Paulo do Campo de Piratininga – cresceu e se transformou ao longo dos quatro primeiros séculos de sua existência. O que se verifica, porém, é que, com a abolição da escravatura, a vinda dos imigrantes europeus e o desenvolvimento da economia cafeeira, o desenvolvimento da cidade tornou-se intenso e acelerado.

Os dados relativos à educação nesse município são os seguintes:

Quadro 9: Dados Educacionais – São Paulo

Taxa de Escolarização Líquida							
Ensino Fundamental				Ensino Médio			
92,80				54,20			
Taxa de Analfabetismo							
População de 10 a 15 anos				População de 15 anos ou mais			
1,80				4,90			
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Rede Municipal – Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
3.4	-	4.0	3.5	4.4	3.8	5.4	5.3
Distorção Idade Série – Anos Iniciais (%)							
3,4							

Fontes: INEP, IBGE 2010, Todos pela Educação, Portal IDEB.

A rede municipal de ensino conta hoje com 538 escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I, nas quais atuam 10.223 docentes e encontram-se matriculados 232.916 alunos (MEC, 2011). Está organizada em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) que se distribuem por todo o território da cidade.

O estudo de caso que realizamos tem lugar em uma dessas diretorias, a DRE Campo Limpo, que, como revelam os dados apresentados no Quadro 10, abrange muitos profissionais e estudantes.

Quadro 10: Escolas, Professores e Alunos – DRE Campo Limpo

Escolas	
Educação Infantil	195
Ensino Fundamental	70

Total	317
Professores	
Educação Infantil	1.453
Ensino Fundamental	5.422
Educação de Jovens e Adultos	570
Total	6.875[45]
Alunos	
Educação Infantil	35.513
Ensino Fundamental 1	28.026
Ensino Fundamental 2	32.002
Educação de Jovens e Adultos	11.395
Total	142.449

Como ocorre em outros municípios da amostra, lecionam nas escolas da DRE Campo Limpo alguns professores que ainda não frequentaram curso de Pedagogia: 74 professores responsáveis por turmas do 1° ao 5° ano apenas têm formação em nível médio (SME SP, 2013).

De modo geral, em todas as escolas há um diretor, um assistente de diretor e um coordenador pedagógico, podendo haver mais de um profissional na função de assistente ou de coordenador, dependendo da quantidade de alunos e turmas na unidade escolar.[46] É por meio de concurso ou de designação (indicação realizada pelo gestor e pelos docentes) que um profissional passa a exercer a função de coordenador pedagógico nessa rede.

Nessa DRE há 52 profissionais encarregados da formação e do acompanhamento pedagógico dos professores: 12 integram a DOT-P (alguns dos quais desempenham também funções no PNAIC), seis pertencem ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e 34 são supervisores escolares. Todos são concursados, em diferentes níveis, com exceção de oito que são designados.

[45] O total não inclui os professores de EJA, dos quais a maioria também atua no Ensino Fundamental.
[46] Escolas que possuam 15 classes ou mais podem contar com dois coordenadores pedagógicos. Para haver dois assistentes de diretor é necessário que a escola possua mais de 20 classes.

No que diz respeito à garantia da jornada de formação dos professores definida na Lei do Piso Salarial, oito horas semanais são dedicadas à formação continuada daqueles professores que optam pela Jornada de Estudos Intensivos e Formação (JEIF),[47] pela qual recebem pontuação válida para progressão na carreira, bem como um valor que se agrega à sua remuneração. Porém, mesmo aqueles que não optam por essa jornada têm asseguradas três horas semanais de estudo individual.

Existe na cidade um percurso trilhado em direção à formação continuada de educadores. Nos últimos anos, além do programa *Ler e Escrever*, em andamento desde 2008, a rede municipal de São Paulo participou do PROFA, no qual foi envolvida uma parcela pequena de profissionais (menos de 25% da rede, de acordo com estimativa da Coordenadora do PNAIC na DRE Campo Limpo).

No Campo Limpo, o PNAIC está sob a responsabilidade de uma coordenadora pedagógica que foi escolhida pela diretora do DOT-P por apresentar um "potencial importante e significativo e uma interessante organização de processos, além de ter a essência de um educador de classes majoritárias".

Nem todos os professores que cumprem os requisitos para participar da formação o fazem, já que houve dificuldade para dispor de tempo de horas mensais necessárias ao o curso e falta de clareza quanto à pontuação a ser recebida (relativa à progressão na carreira).

Os OEs foram selecionados em 2012 pela equipe da DOT-P, em função do conhecimento prévio que se tinha desses profissionais. Eles se reúnem mensalmente para elaborar a pauta dos encontros de formação dos PAs e aprofundar seus conhecimentos sobre alguns conceitos teóricos.

Os encontros de formação dos PAs ocorrem aos sábados, na maioria das turmas, e podem ter entre quatro e oito horas de duração, sendo que a carga horária mensal é de

---

[47] De acordo com a Portaria n° 647/2008, referente à jornada de trabalho dos professores em exercício na Rede Municipal de Ensino, a JEIF corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas/adicionais. Destas, 11 devem ser cumpridas obrigatoriamente dentro da escola e 4 em local de livre escolha do professor. Das horas/aula cumpridas dentro da escola, oito devem envolver trabalho coletivo, seguindo as orientações disponíveis no Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP).

oito horas. Outras turmas têm encontros quinzenais de quatro horas durante a semana. Em relação à organização dos participantes, a previsão era de que se formariam 25 turmas, 8 a mais do que a quantidade de grupos efetivamente formados.

Os coordenadores pedagógicos participam indiretamente do PNAIC, já que nos encontros mensais realizados com eles na DRE se discutem os materiais e se esclarecem as ações esperadas desses profissionais no contexto da formação. Alguns, aproximadamente 30, frequentam o curso em condição de público não prioritário, junto às turmas do Campo Limpo.

No caso dos diretores, eles apenas se informam acerca do PNAIC pelas redes de comunicação que tanto a Secretaria quanto a DRE mantêm com as escolas. Situação semelhante é vivenciada pela equipe de supervisores, que também se encontra distante e, possivelmente, obtém informações por meio de colegas que desempenham a função de OEs ou pelas próprias escolas das quais são responsáveis.

Quanto à concepção de alfabetização, a partir de 2007, com a publicação das "Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental", a SME de São Paulo estabeleceu as expectativas de aprendizagem para o Ciclo I, na área de Língua Portuguesa, apresentando uma proposta pedagógica centrada no "uso da modalidade oral (fala e escuta) e da linguagem escrita (leitura e produção escrita)", bem como da "análise e reflexão sobre a [própria] língua" (SÃO PAULO, 2007, p. 32). Nesse contexto, propõe-se que a aquisição do sistema de escrita alfabética e o domínio da linguagem em seus diversos usos sociais sejam promovidos de forma simultânea. Em outras palavras, enfatiza-se que os processos de alfabetização se desenvolvam "em um contexto de letramento" (Ibidem, p. 33).

Se a apropriação do sistema de escrita permite aos estudantes "ler e escrever com autonomia", de acordo com o documento, torna-se também necessário "introduzi-los na cultura escrita", criando condições para que possam conviver com as "manifestações da escrita na sociedade" e se envolver com as práticas sociais de leitura e de produção de textos (Idem). Os saberes associados a ambos objetivos devem ser tanto ensinados como sistematizados por meio de situações que permitam, em diferentes momentos, "dirigir os esforços" para a aprendizagem específica da correspondência

entre letras e sons, assim como também para a aprendizagem dos padrões da linguagem escrita. Finalmente, a fim de que os estudantes do Ciclo I possam "vivenciar as práticas de linguagem" presentes nas várias "esferas de circulação de textos", optou-se por trabalhar com gêneros textuais de uso social mais frequente, tornando-os mais acessíveis (Idem).

2.3.2 Escolas

A caracterização das escolas acompanhadas apoia-se, em grande medida, nas informações obtidas por meio da realização de entrevistas com vice-diretores, diretores e/ou coordenadores pedagógicos entre a última semana de julho e a segunda semana de agosto de 2013.

Assim que uma entrevista era agendada, envia-se um formulário por e-mail solicitando informações precisas e variadas sobre a escola; por exemplo, o número de alunos matriculados em cada turma, um histórico da escola, dados relacionados ao rendimento e ao aproveitamento dos estudantes, desempenho em avaliações oficiais.

Com o envio antecipado do formulário, buscou-se facilitar que os dados fossem coletados com antecedência e estivessem disponíveis de forma organizada quando a entrevista tivesse lugar. Ao longo do diálogo, outros aspectos também foram abordados: características da escola, processos de alfabetização, rendimento escolar e gestão.

Finalmente, em alguns casos, informações advindas dos períodos de observação de aula foram integradas ao perfil das escolas.

2.3.2.1 Escola A

Fundada em 1986, inicialmente a Escola A fazia parte da rede de ensino do Estado de São Paulo. Foi municipalizada há 14 anos. O prédio em que se encontra hoje em dia foi construído em resposta a uma mobilização da comunidade do bairro em que se situa. Quando passou a funcionar nesse local, não havia praticamente nada em seu entorno, de acordo com a vice-diretora.

Do ponto de vista da estrutura física, o edifício conta com diversos espaços necessários às atividades escolares:

Quadro 11: Espaços da Escola A

Espaços			
Sala de aula	21	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	01	Quadra coberta	01
Sala de leitura/biblioteca	01	Quadra descoberta	-
Sala de informática	01	Pátio coberto	01
Sala de recursos multifuncionais	01	Refeitório	01
Sala de coordenação	01	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	08
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	01 (Fem./Mas.)

Quanto à composição do corpo docente, a situação da escola está sintetizada no Quadro 10. A maior parcela dos professores atua em turmas do Ensino Fundamental – Ciclo I:

Quadro 12: Corpo Docente da Escola A

Professores	
Professores titulares do 1° ao 5° ano	29
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano	18
Professores titulares das disciplinas do 6° ao 9° ano	8
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6° ao 9° ano	0
Total	55

Os professores que atuam nas turmas do 1° e 2° anos são, em geral, os mais antigos na escola e têm muita experiência na alfabetização. A escolha da turma é feita pelo professor considerando sua pontuação em uma escala em que contam o tempo de Magistério e o tempo em sala de aula na escola.

No que se refere aos alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental na Escola A,[48] a maior parte deles encontra-se em turmas de terceiro ano.

Quadro 13: Alunos da Escola A

Alunos	
Turmas de 1° ano	255
Turmas de 2° ano	230
Turmas de 3° ano	307
Total de alunos em turmas do 1° ao 3° ano	792
Total de alunos na escola	1.490

De acordo com informações fornecidas pela escola, dentre esses alunos existem vários que ainda não se encontram alfabetizados. Em 2013, quando foram matriculados no 2°ano, 89 estudantes se encontravam nessa situação (38,6% dos matriculados nesse ano); no 3° ano eram 44 alunos (14,33% dos matriculados). Há casos também no 4°e no 5°ano: 39 e 25 alunos, respectivamente.

A porcentagem de alunos considerados alfabetizados ao final do 2° ano em 2012 foi de aproximadamente 12% segundo a diretora da Escola A (*dados referentes aos anos anteriores não se encontravam disponíveis*). Existe um projeto de apoio aos alunos ainda não alfabetizados que está aguardando a aprovação da secretária adjunta para que comece a ser implementado.

No que diz respeito às avaliações oficiais do MEC, a escola realiza a Prova Brasil. As informações relativas ao desempenho dos alunos e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola foram fornecidas pela mesma profissional:

Quadro 14: Desempenho na Prova Brasil – Escola A

Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	173,76	168,72	169,92
Proficiência em Matemática	176,23	187,48	186,20

[48] Referimo-nos a essa parcela do Ensino Fundamental – Ciclo I porque corresponde àquela abrangida pelo PNAIC. O trabalho de campo realizado nas escolas abrange exclusivamente os três primeiros anos.

Quadro 15: IDEB – Escola A

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
4.4	-	4.6	4.5	4.5	4.8	5.1	5.2

2.3.2.2 Escola B

O terreno em que a Escola B se situa foi doado por um engenheiro, proprietário do loteamento que deu origem ao bairro que a circunda. A escola existe no mesmo local desde 1962.

Quadro 16: Espaços da Escola B

Espaços			
Sala de aula	16	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	-	Quadra coberta	-
Sala de leitura/biblioteca	01	Quadra descoberta	-
Sala de informática	01	Pátio coberto	-
Sala de recursos multifuncionais	01	Refeitório	-
Sala de coordenação	-	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	02
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	01

A escola desenvolve um projeto de incentivo à leitura: cada aluno leva para casa uma maleta com um livro escolhido por ele, o lê e depois comenta com seus colegas.

A quantidade de professores que trabalham na escola corresponde exatamente à quantidade de turmas, o que acarreta problemas quando é necessário substituir um profissional ausente.

Quadro 17: Corpo Docente da Escola B

Professores	
Professores titulares do 1° ao 5° ano	11
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano	5
Professores titulares das disciplinas do 6° ao 9° ano	0
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6° ao 9° ano	0
Total	16

No momento da atribuição de classes, é a equipe gestora quem determina a turma a ser assumida por cada professor, considerando seu perfil e seu desempenho em anos anteriores.

No que diz respeito ao tempo de experiência profissional, de acordo com a vice-diretora da escola, há diversidade no grupo. Existem professores tanto experientes como iniciantes; alguns têm muito tempo na escola, outros têm pouco.

Quadro 18: Alunos da Escola B

Alunos	
Turmas de 1° ano	99
Turmas de 2° ano	138
Turmas de 3° ano	92
Total de alunos em turmas do 1° ao 3° ano	329
Total de alunos na escola	415

As informações sobre o rendimento dos alunos são positivas: em 2012 não houve reprovação e atualmente existe um único caso de aluno em situação de distorção idade série/ano.

Há três anos, 90% dos alunos têm sido alfabetizados até o final do 3°ano, de acordo com os dados fornecidos pela escola. Contudo, em 2009, a taxa era menor: 80%.

Quadro 19: Taxa de Alfabetização – Alunos da Escola B

Alunos Alfabetizados ao Final do 3° ano (%)	
2012	90
2011	90
2010	90
2009	80

Ainda de acordo com informações fornecidas pela escola, poucos são os alunos matriculados em 2013 nos anos iniciais que ainda não se encontram alfabetizados. No 2°ano, há um estudante nessa situação (0,72% dos matriculados nesse ano); no 3°são três alunos (3,26% dos matriculados). Há também um caso no 4°e outro no 5°ano.

Fatores apontados como responsáveis pelos resultados positivos são o apoio dado pelos professores aos alunos que apresentam dificuldade, bem como as atividades de reforço e recuperação paralela. Com isso, os estudantes chegam ao 4°ano sem maiores problemas para acompanhar as exigências de leitura e escrita, segundo a vice-diretora.

O desempenho dos alunos e o IDEB da escola estão registrados nos Quadros 20 e 21.

Quadro 20: Desempenho na Prova Brasil – Escola B

Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	-	167,56	171,64
Proficiência em Matemática	-	185,16	194,30

Quadro 21: IDEB – Escola B

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
-	-	4.5	-	4.6	4.7	5.6	5.0

2.3.2.3 Escola C

Fundada em 1982 e situada entre dois municípios contíguos, a Escola C recebe crianças de ambos. Possui turmas apenas do Ensino Fundamental – Ciclo I. As famílias que matriculam seus filhos ali têm renda mensal de um a quatro salários mínimos e, em sua maioria, vivem no mesmo bairro em que a escola se encontra.

As mães normalmente trabalham e são arrimos de família. De acordo com o vice-diretor, elas têm se mostrado capazes de suprir o mínimo das necessidades básicas das crianças, mas acabam delegando à escola a responsabilidade de educar, estar atenta aos problemas de saúde, alimentação e até suprir o lado afetivo, oferecendo carinho, atenção e compreensão aos estudantes.

O espaço da escola foi reformado e ampliado recentemente e conta com novo equipamento mobiliário e pedagógico.

Quadro 22: Espaços da Escola C

Espaços			
Sala de aula	05	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	-	Quadra coberta	-
Sala de leitura/biblioteca	-	Quadra descoberta	-
Sala de informática	01	Pátio coberto	01
Sala de recursos multifuncionais	-	Refeitório	01
Sala de coordenação	01	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	02
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	-

Assim como outras do mesmo município, a Escola C desenvolve um projeto que abrange estudantes de todas as turmas, chamado "Maleta da Leitura". Os alunos escolhem um livro e o levam para casa emprestado. Acomodam-no em uma maletinha e fazem a leitura com os pais. Depois, o trazem de volta juntamente com um registro (uma ficha) contando como foi o momento da leitura e indicando o que mais gostaram.

O corpo docente é composto por 12 professores, quase todos novos na escola, dentre os quais se encontram também os substitutos. A escolha das turmas pelas quais serão responsáveis no ano seguinte é realizada considerando alguns critérios, como a pontuação do professor em uma escala que valoriza o tempo de experiência como docente efetivo e o de permanência na mesma escola.

Quadro 23: Corpo Docente da Escola C

Professores	
Professores titulares do 1° ao 5° ano	9
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano	3
Professores titulares das disciplinas do 6°ao 9° ano	0
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6°ao 9° ano	0
Total	12

As turmas de 1°, 2°e 3°anos possuem praticamente a mesma quantidade de alunos matriculados, com ligeira diferença no 3° ano, como se observa no Quadro 24.

Quadro 24: Alunos da Escola C

Alunos	
Turmas de 1° ano	55
Turmas de 2° ano	54
Turmas de 3° ano	50
Total de alunos em turmas do 1° ao 3° ano	159
Total de alunos na escola	229

Desde 2009, a escola tem conseguido alfabetizar 90% dos alunos até o final do 3°ano. Em 2013, apenas dois alunos estão matriculados no 2°ano e outros dois no 3°sem que possam ser considerados alfabetizados. No 4°ano, a quantidade é a mesma e somente no 5°ano existem três alunos nessa condição.

Há sete alunos, porém, que se encontram com idade acima do esperado para o ano em que estão matriculados. Há também 17 alunos que recebem apoio pedagógico ou reforço escolar.

O desempenho dos alunos e o IDEB da escola estão registrados nos Quadros 25 e 26.

Quadro 25: Desempenho na Prova Brasil – Escola C

Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	-	176,31	173,80
Proficiência em Matemática	-	186,87	180,74

Quadro 26: IDEB – Escola C

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
-	-	4.7	-	4.9	4.9	5.8	5.2

2.3.2.4 Escola D

Criada em 1997, a Escola D está localizada em um bairro formado em sua maioria por migrantes vindos de outros Estados do Brasil. Como não existe nos arredores outro

espaço de lazer e de cultura, é considerada pelas famílias uma referência, comparecendo em peso aos eventos e festejos realizados em seu espaço.

A unidade escolar já pertenceu à rede estadual de ensino e só em 2003 foi municipalizada.

Quadro 27: Espaços da Escola D

Espaços			
Sala de aula	12	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	01	Quadra coberta	01
Sala de leitura/biblioteca	01	Quadra descoberta	-
Sala de informática	01	Pátio coberto	01
Sala de recursos multifuncionais	01	Refeitório	01
Sala de coordenação	01	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	02
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	02

Os professores que integram o corpo docente da Escola D lecionam em sua totalidade nas turmas do Ensino Fundamental – Ciclo I.

Quadro 28: Corpo Docente da Escola D

Professores	
Professores titulares do 1° ao 5° ano	19
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano	6
Professores titulares das disciplinas do 6° ao 9° ano	0
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6° ao 9° ano	0
Total	25

São eles que escolhem livremente a turma em que darão aulas no ano seguinte, a partir de uma escala de pontos em que contam o tempo de Magistério e o tempo em sala de aula na própria escola.

De acordo com o diretor, boa parte dos professores possui experiência como alfabetizador, o que confere qualidade razoável ao trabalho pedagógico realizado nessa área.

A maioria dos alunos matriculados na Escola D frequenta turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quadro 29: Alunos da Escola D

Alunos	
Turmas de 1° ano	110
Turmas de 2° ano	107
Turmas de 3° ano	144
Total de alunos em turmas do 1° ao 3° ano	361
Total de alunos na escola	589

No que diz respeito aos níveis de alfabetização dos alunos assegurados pela escola, existem atualmente 36 alunos não alfabetizados frequentando turmas de 2°ano, o que corresponde a 33,6% do total. No 3°ano ocorrem 14 casos desse tipo, o que equivale a 9,72% dos alunos desse ano. Nos anos seguintes existem outros estudantes em situação semelhante: 7 casos no 4°ano e 10 casos no 5°.

Informações sobre alunos em situação de distorção idade série/ano e sobre alunos com necessidade de apoio ou reforço não se encontram disponíveis.

Quanto às avaliações externas, o diretor da escola considera que são úteis porque ordenam o planejamento e dão sentido ao trabalho realizado na escola.

As informações sobre a Prova Brasil e o IDEB da escola são as seguintes:

Quadro 30: Desempenho na Prova Brasil – Escola D

Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	-	163,23	179,04
Proficiência em Matemática	-	182,84	195,38

Quadro 31: IDEB – Escola D

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
-	-	4.3	-	4.8	4.5	5.3	4.9

2.3.2.5 Escola E

A Escola E atende alunos de nível socioeconômico médio, embora receba também estudantes de um bairro popular. “Há famílias de classe mais alta que matriculam seus filhos na escola para depois levá-los a outra, particular, quando ingressam no Ciclo II. Nosso ensino não difere dela”, afirma a vice-diretora.

O prédio em que a escola funciona possui 12 salas de aula e outros espaços necessários para a realização das atividades que integram o dia a dia de uma unidade educacional, com a exceção de uma quadra descoberta e uma sala adequada ao trabalho específico com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Quadro 32: Espaços da Escola E

Espaços			
Sala de aula	12	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	01	Quadra coberta	01
Sala de leitura/biblioteca	01	Quadra descoberta	-
Sala de informática	01	Pátio coberto	01
Sala de recursos multifuncionais	-	Refeitório	01
Sala de coordenação	01	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	02
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	01

Seu corpo docente, estável, é formado por 23 professores que, em sua totalidade, respondem por turmas do Ciclo I do Ensino Fundamental. Todos são considerados experientes como alfabetizadores, o que garantiria a qualidade do trabalho pedagógico realizado nessa área do ensino.

Quadro 33: Corpo Docente da Escola E

Professores	
Professores titulares do 1° ao 5° ano	20
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano	3
Professores titulares das disciplinas do 6° ao 9° ano	0
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6° ao 9° ano	0
Total	23

A Escola E é frequentada por 357 estudantes matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Como revela o Quadro 34, há mais alunos no 1˚e 3˚anos do que nas turmas intermediárias, do 2˚ano.

Quadro 34: Alunos da Escola E

Alunos	
Turmas de 1˚ano	126
Turmas de 2˚ano	103
Turmas de 3˚ano	128
Total de alunos em turmas do 1˚ ao 3˚ano	357
Total de alunos na escola	570

Em 2013, há na escola cinco alunos em condição de distorção idade, série/ano e 70 necessitam de apoio pedagógico ou reforço escolar no Ciclo I.

No que diz respeito aos níveis de alfabetização dos alunos assegurados pela Escola E, existem atualmente nove alunos não alfabetizados frequentando turmas do 2˚ano, o que corresponde a 8,73% do total. No 3˚ano ocorrem oito casos desse tipo, o que equivale a 6,25% dos alunos. No ano seguinte, existe apenas um aluno nessa condição.

Segundo a vice-diretora da escola, 17 alunos matriculados em 2012 no 1˚ano do Ensino Fundamental concluíram o ano letivo com hipóteses pouco avançadas sobre o sistema de escrita, enquanto outras 53 já haviam desenvolvido a capacidade de ler e escrever convencionalmente ou se encontravam muito próximas disso. No 2˚ano, a evolução do conhecimento dos alunos nesse campo foi muito mais evidente: 12 alunos apresentavam hipóteses iniciais sobre o sistema de escrita e 104 já compreendiam-no, lendo e escrevendo convencionalmente.

As informações sobre o desempenho dos alunos em uma das avaliações oficiais a que os alunos da Escola E são submetidos, a Prova Brasil, revelam que os resultados alcançados se encontram em evolução.

Quadro 35: Desempenho na Prova Brasil – Escola E

Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	202,41	216,13	225,91

Proficiência em Matemática	201,02	248,19	259,30

Quadro 36: IDEB – Escola E

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
4.5	-	6.3	4.6	6.5	4.9	6.4	5.3

2.3.2.6 Escola F

O corpo docente da Escola F mantém-se estável há alguns anos. Professores que estudaram na própria escola hoje lecionam ali e convivem profissionalmente com seus ex-professores. Na opinião da vice-diretora, isso ocorre porque existe o apoio da equipe técnica, desde gestões anteriores, e também porque não se trata de uma escola com casos de violência.

A escola foi criada em 1956. Seu edifício conta com espaços variados e propícios à realização de diferentes atividades inerentes a uma escola.

Quadro 37: Espaços da Escola F

Espaços			
Sala de aula	15	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	01	Quadra coberta	01
Sala de leitura/biblioteca	01	Quadra descoberta	01
Sala de informática	01	Pátio coberto	-
Sala de recursos multifuncionais	01	Refeitório	01
Sala de coordenação	01	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	12
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	04

O acervo da sala de leitura possui mais de 20.000 títulos, “todos enviados pelo governo”, segundo a vice-diretora. Cada turma tem ao menos uma aula semanal nesse espaço, podendo chegar a duas. Os alunos retiram livros emprestados regularmente. Obras voltadas para a formação dos professores também integram o acervo e são utilizadas pelos profissionais da escola.

O corpo docente é composto por 69 profissionais, dos quais menos que a metade atua no Ciclo I do Ensino Fundamental, como revelam os dados organizados no Quadro 38.

Quadro 38: Corpo Docente da Escola F

Professores	
Professores titulares do 1˚ao 5˚ano	25
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1˚ao 5˚ano	4
Professores titulares das disciplinas do 6˚ao 9˚ano	32
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6˚ao 9˚ano	8
Total	69

A atribuição de classes é feita por meio da negociação entre o interesse do professor, sua posição na escala interna da escola e a avaliação da equipe gestora. Em 2013, os professores responsáveis pelas turmas do 1˚, 2 ˚ e 3˚anos são os mais antigos na escola e têm muita experiência em alfabetização, de acordo com a vice-diretora.

Os alunos, por vezes, também são filhos de ex-alunos da Escola F. O interesse em obter vagas por parte daqueles que ali estudaram se justifica pela experiência escolar satisfatória e pelo desejo de matricular as crianças em uma escola de referência, na visão da vice-diretora.

Quadro 39: Alunos da Escola F

Alunos	
Turmas de 1˚ ano	101
Turmas de 2˚ ano	84
Turmas de 3˚ ano	78
Total de alunos em turmas do 1˚ ao 3˚ ano	263
Total de alunos na escola	1.195

No entanto, dados da escola indicam que ela não tem conseguido fazer com que todos os seus alunos concluam o Ciclo de Alfabetização com o conhecimento esperado quanto às capacidades de leitura e escrita. Desde 2009, um percentual que varia de 12% a 18% dos estudantes conclui o 3˚ ano sem poder ser considerado alfabetizado.

Quadro 40: Taxa de Alfabetização – Alunos da Escola F

Alunos Alfabetizados ao Final do 3° ano (%)	
2012	88
2011	84
2010	84
2009	82

Neste ano letivo, 22 alunos não alfabetizados encontram-se matriculados no 2°ano, o que corresponde a 26,2% do total. No 3°ano ocorrem sete desses casos, o que equivale a 8,9% do total. Nos anos seguintes também há alunos na mesma condição: sete no 4°ano, um no 6° ano, dois no 7°ano, um no 8°ano e três no 9°ano.

Outros dados relacionados ao rendimento escolar compõem o cenário: 294 alunos encontram-se em situação de distorção idade, série/ano e 132 participam de ações de apoio pedagógico ou reforço escolar para o Ciclo I do Ensino Fundamental.

As informações sobre o desempenho dos alunos em uma das avaliações oficiais a que são submetidos, a Prova Brasil, fornecidas pela própria escola são as seguintes:

Quadro 41: Desempenho na Prova Brasil – Escola F

Desempenho na Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	166,36	168,61	177,67
Proficiência em Matemática	172,79	186,97	197,50

Quadro 42: IDEB – Escola F

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
4.1	-	4.3	4.1	4.5	4.5	4.6	4.9

2.3.2.7 Escola G

Ao longo dos últimos 40 anos, a Escola G acompanhou as transformações do bairro em que está situada. Inicialmente, recebia alunos de comunidade composta em

sua maioria por migrantes de Minas Gerais. Atualmente, atende três comunidades existentes em seus arredores, formadas principalmente por migrantes nordestinos.

No período de 2000 a 2008, a escola destacou-se pelos projetos extraclasses e parcerias firmadas com diferentes empresas. Hoje se dedica exclusivamente às questões pedagógicas, segundo a sua coordenadora.

A Escola G ocupa um edifício de dois andares. Possui espaços organizados, bem mantidos e sinalizados que se destinam à realização de diversas atividades por alunos, professores, equipe administrativa e auxiliares.

Quadro 43: Espaços da Escola G

Espaços			
Sala de aula	20	Secretaria	01
Sala de apoio/reforço	04	Quadra coberta	01
Sala de leitura/biblioteca	01	Quadra descoberta	-
Sala de informática	01	Pátio coberto	01
Sala de recursos multifuncionais	01	Refeitório	01
Sala de coordenação	01	Cozinha	01
Sala de direção	01	Banheiro para alunos	04
Sala de professores	01	Banheiro para funcionários	04

O corpo docente é formado por 73 profissionais, dos quais menos de um terço atua no Ciclo I do Ensino Fundamental, como revelam os dados organizados no Quadro 44.

Quadro 44: Corpo Docente da Escola G

Professores	
Professores titulares do 1° ao 5° ano	19
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano	-
Professores titulares das disciplinas do 6° ao 9° ano	44
Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6° ao 9° ano	10
Total	73

No momento de atribuição de classes, os professores escolhem livremente a partir de uma escala de pontos em que contam o tempo de Magistério e o tempo em sala de aula na própria escola.

Em geral, os docentes responsáveis pelas turmas do 1° ao 3° ano são antigos e têm muita experiência na área de alfabetização.

No que diz respeito aos alunos, verifica-se que se distribuem pelos três anos do Ciclo I do Ensino Fundamental de modo inverso ao que ocorre comumente.

Quadro 45: Alunos da Escola G

Alunos	
Turmas de 1°ano	89
Turmas de 2°ano	95
Turmas de 3°ano	135
Total de alunos em turmas do 1° ao 3°ano	319
Total de alunos na escola	1.332

A gestão pedagógica da Escola G é conhecida na Rede Municipal de Ensino por realizar um acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos, já há alguns anos, documentando-os a fim de compreender as variáveis que podem levar a um desempenho diferente do esperado.

Nos últimos três anos, houve uma evolução nos resultados obtidos no Ciclo de Alfabetização, como revelam dos dados reunidos no Quadro 46:

Quadro 46: Taxa de Alfabetização – Alunos da Escola G

Alunos Alfabetizados ao Final do 3° Ano (%)	
2012	89,2
2011	68,6
2010	79,7
2009	N/A

Entretanto, os dados referentes à quantidade de estudantes matriculados em 2013 no 2°e no 3°anos sem que possam ser considerados alfabetizados indica que ainda é necessário trabalhar para a superação do problema. No 2°ano são 20 estudantes (ou

21,0% do total) e no 3˚ano, 18 estudantes (ou 13,33% dos matriculados). Em outros anos do Ensino Fundamental a quantidade varia de 5 a 17 alunos nessa condição.

A despeito dos esforços e investimentos, em 2013 ainda é elevado o número de alunos que se encontram em situação de distorção idade, série/ano e que recebem apoio pedagógico ou reforço escolar: 287 e 556, respectivamente.

Os resultados nas avaliações oficiais indicam tanto oscilações como alguns progressos, sendo que, de maneira geral, ainda se mostram inferiores ao esperado.

Quadro 47: Desempenho na Prova Brasil – Escola G

Prova Brasil (Anos Iniciais)			
	2005	2007	2009
Proficiência em Língua Portuguesa	161,85	151,92	163,35
Proficiência em Matemática	165,85	170,76	182,55

Quadro 48: Desempenho na Prova São Paulo (por níveis) – Escola G

Prova São Paulo (% Anos Iniciais)								
	Abaixo do Básico		Básico		Adequado		Avançado	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Proficiência em Língua Portuguesa	43,69	28,70	41,89	40,20	13,06	25,0	1,35	6,20
Proficiência em Matemática	64,71	59,90	30,77	30,20	4,52	8,70	0	1,20

Quadro 49: IDEB – Escola G

IDEB (Anos Iniciais)							
2005		2007		2009		2011	
Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta	Observado	Meta
4.0	-	3.5	4.1	4.3	4.5	3.8	4.9

2.3.3 Professores alfabetizadores, orientadores de estudo e formadores vinculados às IES

A fim de identificar características relevantes do perfil acadêmico e profissional dos professores alfabetizadores, orientadores de estudo e formadores vinculados às IES nos quatro municípios selecionados para a pesquisa, três questionários – A1, B1 e C1 – foram aplicados no início do curso de formação em uma amostra representativa do total de educadores envolvidos em cada um dos níveis de implementação do PNAIC. Além de indagarem sobre as experiências prévias dos respondentes tanto no campo da formação continuada como na área de alfabetização e letramento, mediante uma série de questões pontuais sobre seu tempo de atuação no sistema de ensino e sua participação em programas de formação afins, os questionários visaram descobrir, por meio de perguntas abertas, as relações concretas e simbólicas dos respondentes com o PNAIC, os motivos pelos quais decidiram realizar o curso de formação e as expectativas a respeito do programa, bem como de seu possível impacto sobre a própria prática pedagógica e o ensino da alfabetização em geral.

2.3.3.1 Professores alfabetizadores

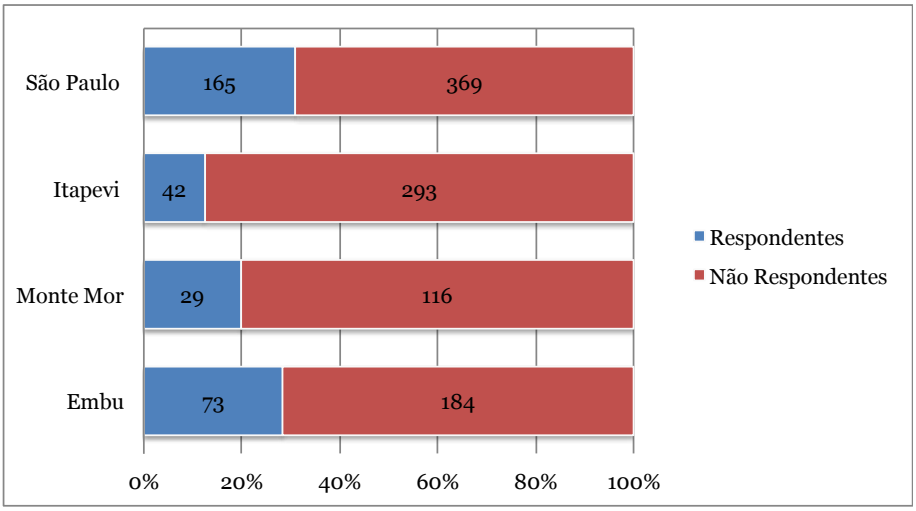
Os questionários C1 foram disponibilizados, em primeiro lugar, a 15 Professoras Alfabetizadoras (PAs) acompanhadas diretamente pela nossa equipe, entre maio e junho de 2013. Com exceção de duas, todas as PAs preencheram os questionários em papel, depois dos encontros de formação ou das observações realizadas em sala de aula.[49] No dia 21 de junho do mesmo ano, os questionários foram também distribuídos aos demais PAs dos municípios e Diretoria Regional de Educação compreendidos no estudo. Dessa vez, mediante um formulário on-line, anônimo, que se manteve ativo até o final de julho. As respostas fornecidas por cada grupo foram armazenadas separadamente para facilitar uma análise consistente dos PAs acompanhados e, ao mesmo tempo, obter uma visão mais ampla das redes de ensino onde a pesquisa foi conduzida.

O total de PAs inscritos no programa de formação nas quatro redes municipais – São Paulo, Itapevi, Monte Mor e Embu – foi de 1.271. Uma amostra de 309 professoras

[49] Essas duas PAs receberam uma cópia digital do questionário, preencheram-no on-line e devolveram-no à pesquisadora responsável pelo acompanhamento da formação em sua rede de ensino.

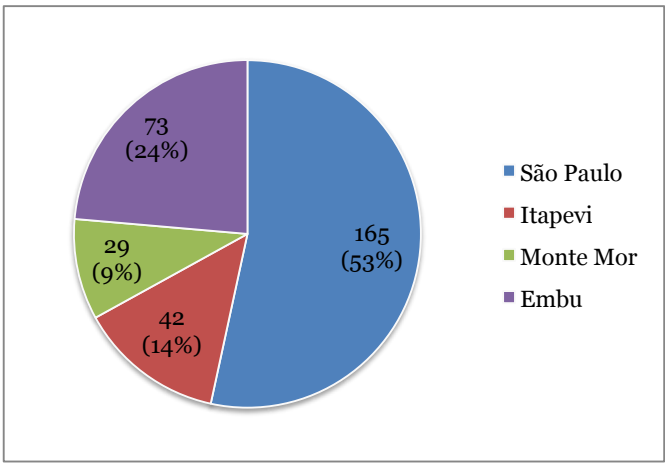
(24,3%), incluindo as 15 que foram acompanhadas, respondeu ao questionário. Por município, esse número equivale a 30,9% dos PAs da DRE do Campo Limpo (São Paulo), 12,5% de Itapevi, 20,0% de Monte Mor e 28,4% do Embu.

Gráfico 1: Total de PAs por Município (% de Respondentes)



Como se pode observar no Gráfico, 2, 53% das respostas correspondem à DRE do Campo Limpo (São Paulo), 24% ao Embu, 14% a Itapevi e 9% a Monte Mor.[50] No caso das 15 PAs acompanhadas, seis são da DRE do Campo Limpo e três de cada um dos outros municípios (Itapevi, Monte Mor e Embu), estando representados nesse subgrupo todos os anos do Ciclo da Alfabetização (1˚, 2˚ e 3˚ ano do Ensino Fundamental).[51]

Gráfico 2: Distribuição de PAs Respondentes por Município (N=309)



[50] O Gráfico 2 mostra a distribuição de todas as respostas dos PAs, sem distinguir entre as 15 professoras acompanhadas e o resto dos respondentes.

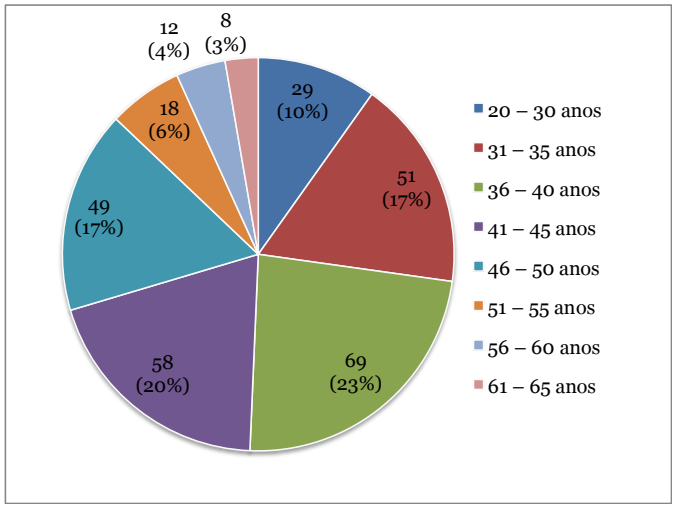
[51] Decidiu-se acompanhar diretamente uma professora de cada ano em todas as escolas, observando-as em sala de aula. Das três professoras, ao menos uma também foi acompanhada nos encontros de formação. Essa amostra de 15 professoras será adiante designada por "Professores Alfabetizadores Acompanhados" ou "PAs Acompanhados".

2.3.3.1.1 Identificação Pessoal

Os questionários evidenciaram um sério desequilíbrio de gênero na amostra de 309 respondentes, sendo 300 do sexo feminino (97%) e apenas 9 do masculino (3%).[52] Esse padrão, porém, apenas confirma a predominância das mulheres na profissão docente já identificada no Censo dos Profissionais do Magistério de 2003, segundo o qual 85% dos professores da Educação Básica eram do sexo feminino (BRASIL, 2006).

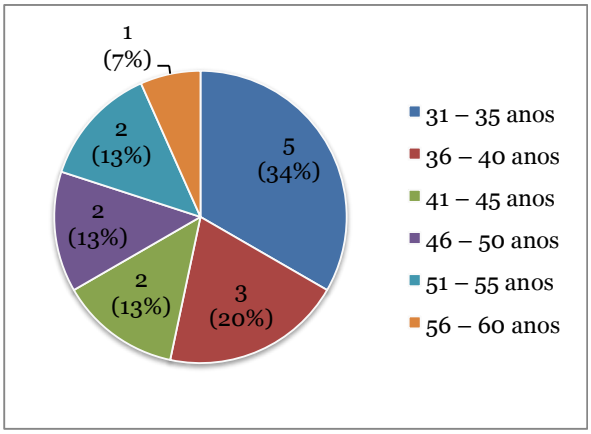
Quanto à idade, dos 294 respondentes que não foram acompanhados, 43% tinham entre 36 e 45 anos, e 17% encontravam-se tanto na faixa etária de 31 a 35 como na de 46 a 50 anos. Do restante de PAs, 14% tinham entre 51 e 65 anos de idade; e 10%, entre 20 e 30. Na amostra dos 15 professores acompanhados, um terço dos respondentes tinha entre 31 e 35 anos (cinco); outro, tanto entre 36 e 45 (cinco); e o último, entre 46 e 60 (cinco). Nenhum deles declarou ter menos de 30 nem mais de 60 anos de idade.

Gráfico 3: Distribuição de PAs Respondentes por Faixa Etária (N=294)



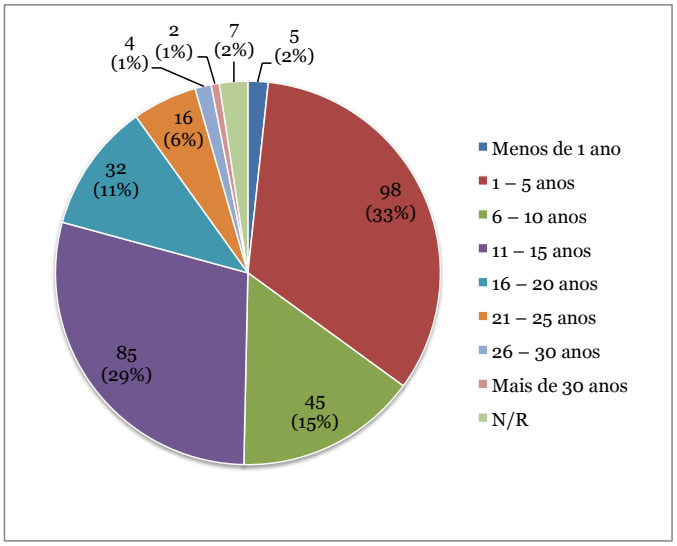
[52] A amostra de professores acompanhados é do sexo feminino na sua totalidade.

Gráfico 4: Distribuição de PAs Acompanhados por Faixa Etária (N=15)



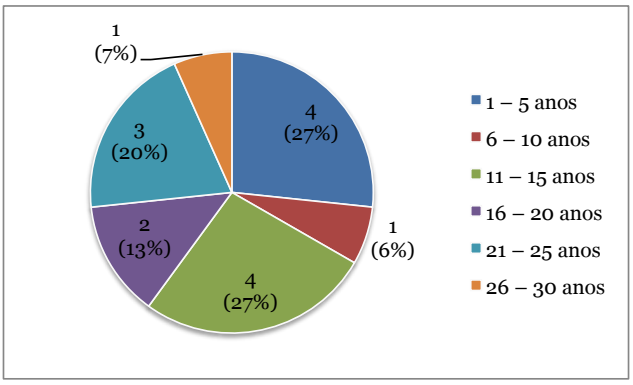
No que diz respeito ao tempo de atuação dos PAs não acompanhados, a maior concentração observou-se nos que tinham entre um e cinco anos lecionando em suas atuais redes de ensino (33%), bem como naqueles que haviam passado entre 11 e 15 anos nelas (29%). Uma proporção menor de professores (18%) reportou ter trabalhado entre 16 e 30 anos na rede, enquanto apenas 2% superavam essa marca. Não obstante, da amostra de 294 respondentes, 2% também se encontravam no primeiro ano de atuação em sua rede de ensino, sugerindo que há, de fato, uma variação significativa no nível de experiência dos PAs em geral.

Gráfico 5: Distribuição de PAs por Tempo de Atuação (N=294)



Na amostra dos professores acompanhados, constatou-se uma tendência similar, tendo pouco menos de um terço dos respondentes entre um e cinco anos de atuação na mesma rede de ensino (quatro), e outro tanto, entre 11 e 15 (quatro). Somente um respondente lecionava há mais de 25 anos em sua rede, e o restante tinha entre 16 e 25 anos de experiência.

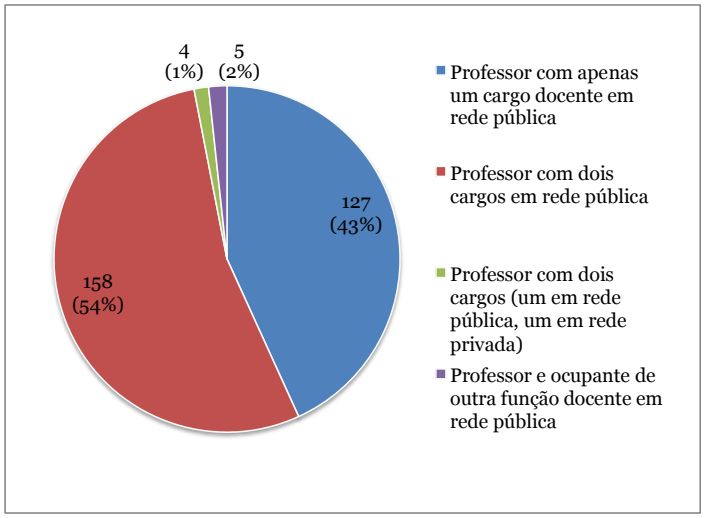
Gráfico 6: Distribuição de PAs Acompanhados por Tempo de Atuação (N=15)



Por último, dos PAs não acompanhados, mais da metade (55%) informou ocupar dois cargos docentes na Rede Municipal onde leciona,[53] e uma pequena proporção (2%) indicou cumprir outra função além do ensino (2%, cinco professores). Desse total, quatro declararam exercer o papel de coordenador pedagógico e um, o de supervisor escolar. Apenas 43% dos professores afirmaram ter só um cargo docente na Rede Pública de Ensino. O quadro é quase idêntico para os 15 PAs acompanhados. Nove deles (60%) desempenham mais de uma função docente na rede pública de ensino, e os seis restantes (40%) uma.

[53] Desse total, 3% (correspondente a quatro professores) indicaram ter uma função docente na Rede Pública e outra na Rede Privada de Ensino do seu município.

Gráfico 7: Distribuição de PAs por Vínculo Docente (N=294)



2.3.3.1.2 Formação Acadêmica

Na amostra geral de 294 PAs, 88% indicaram ter completado o Curso Normal ou Magistério em Nível Médio. Quanto aos programas de graduação, foram reportados 343, o que significa que 49 respondentes concluíram mais de um. Desse total, 78% formaram-se em Pedagogia; 4%, em Letras; 3%, em Matemática; e 2%, em Psicologia.[54] Segundo os questionários, 84% dos PAs realizaram a graduação em uma Instituição Privada de Ensino Superior, 11% em uma Instituição Pública Estadual e 2% em uma Federal.[55]

Apesar de a maioria dos respondentes ter se situado na faixa etária acima dos 35 anos e de pelo menos a metade ter lecionado por mais de 10 anos em sua atual Rede de Ensino, uma alta porcentagem obteve o diploma da graduação somente a partir de 2007 (53% dos 294 PAs não acompanhados) e outra (45%) entre 2001 e 2006. Isso coincide com a mudança na legislação que, a partir de dezembro de 2007, obrigou a quem quisesse atuar no Magistério a realizar um curso de Nível Superior (PELLIM, 2000).[56] Apenas 11% das respondentes concluíram a graduação antes da implementação da Lei de

[54] 16% do total (48 respondentes) realizaram o curso de graduação em outra área.
[55] Nove respondentes (3%) não reportaram se concluíram um curso de graduação, nem especificaram o tipo de instituição na qual se formaram.
[56] O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) previu a obrigatoriedade da formação de docentes em Nível Superior para atuar na Educação Básica. Já o Decreto n° 3.554 de agosto de 2000 regulamentou que o prazo para o cumprimento dessa exigência fosse fixado em dezembro de 2007.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, em que se estabeleceu o requisito em questão.

Dos 294 respondentes, 52% (154) informaram ter realizado pelo menos um Curso de Especialização, 76% dos quais (119) estavam relacionados à alfabetização. No que se refere ao tipo de instituição, 82% dos respondentes (126) formaram-se em uma IES Privada; 11 (7%), em uma Pública Estadual; e 17 (11%), em uma Federal. Apenas 5 dos 294 professores completaram um programa de Mestrado, quatro deles em áreas afins à alfabetização. Dos cinco programas, quatro foram realizados em IES Pública Estadual, e o outro em uma Privada. Por último, somente um professor da amostra geral possui o título de Doutorado. Porém, em uma área não relacionada à alfabetização.

Quanto às 15 professoras acompanhadas, todas concluíram o Magistério em Nível Médio; 14 realizaram cursos de graduação em Pedagogia, e uma em Psicologia.[57] No que concerne às instituições de Ensino Superior; 87% das respondentes receberam o título de graduação de uma Instituição Privada; e 13%,de uma Instituição Pública Estadual.[58]

Mais de um terço das professoras obteve o título de graduação entre 2001 e 2006, porém, duas delas não mencionaram o ano de conclusão do curso, dificultando uma estimativa adequada em uma amostra tão pequena.[59] Apesar disso, somente 2 das 15 professoras acompanhadas concluíram a graduação antes da promulgação da LDB; e outras três, antes da sua regulamentação.

Nesse subgrupo, 12 de 15 realizaram cursos de Especialização, mas apenas 5 delas tinham a ver com a alfabetização. A maioria dos cursos (11) foi concluída em uma Instituição Privada e um deles, em uma Instituição Pública Estadual. Por fim, nenhuma das professoras acompanhadas atingiu o grau de Mestre nem Doutor.

2.3.3.1.3 Atuação na Educação Básica

Os questionários revelaram que 98% dos PAs (288) já tinham atuado como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 63% (186), na Educação Infantil;

---

[57] Uma das professoras concluiu dois cursos de graduação, um em Pedagogia e o outro em Matemática.
[58] Nenhuma das professoras acompanhadas concluiu a graduação em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior.
[59] Ao longo desta seção, há informações incompletas sobre a formação acadêmica tanto dos PAs como dos Orientadores de Estudo (OEs), que, por terem sido solicitadas mediante questionários em papel, não foram devidamente fornecidas pelos respondentes.

40% (119), nos anos finais do Ensino Fundamental; 30%, na Educação de Jovens e Adultos; e apenas 16% (49), no Ensino Médio (tanto no Regular como na Modalidade Normal).

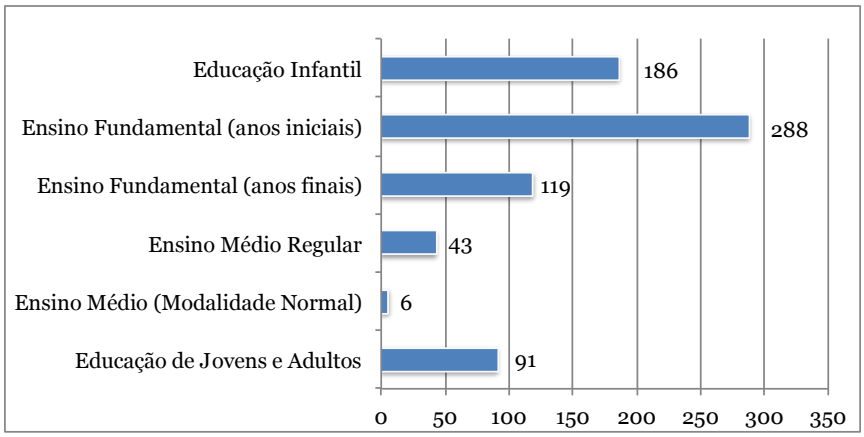
Dos 288 professores que declararam ter exercido o Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 58% tinham até 10 anos trabalhados nessa modalidade; a metade, entre 0 e cinco 5 anos; e a outra, entre 5 e 10. Pouco menos de 30% tinham entre 11 e 20 anos de experiência com esse nível de ensino; e apenas 11% tinham mais de 21. No caso dos 186 respondentes que lecionaram na Educação Infantil, 69% afirmaram ter até cinco anos como docente nessa modalidade; 19%, entre 6 e 10; e 12%, mais de 11.

Daqueles que declararam ter experiência nos anos finais do Ensino Fundamental (119), 57% tinham menos de 5 anos trabalhados nesse nível de ensino; 20% tinham entre 6 e 10; 11%, entre 11 e 15; e o restante, mais de 16 anos. A distribuição na Educação de Jovens de Adultos confirmou a tendência; tendo 86% dos respondentes até 5 anos de experiência nessa modalidade; 7%, entre 6 e 10; e 7%, mais de 25.

Dos 43 respondentes que haviam lecionado no Ensino Médio Regular, 63% tinham menos de 5 anos atuando nesse nível; 9%, entre 6 e 10; 20%, entre 11 e 20; e apenas 2%, entre 21 e 25. No caso da Modalidade Normal, 4 dos 6 respondentes tinham menos de 5 anos de experiência nessa modalidade; e as outras 2 tinham mais de 25 anos, tanto no Curso Normal como no Ensino Médio Regular.

Atualmente, 44% da amostra geral (130 respondentes) lecionam no 1° ano; 31% (90) no 2°; e 25% (74) no 3° ano do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental.

Gráfico 8: Número de PAs com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=294)



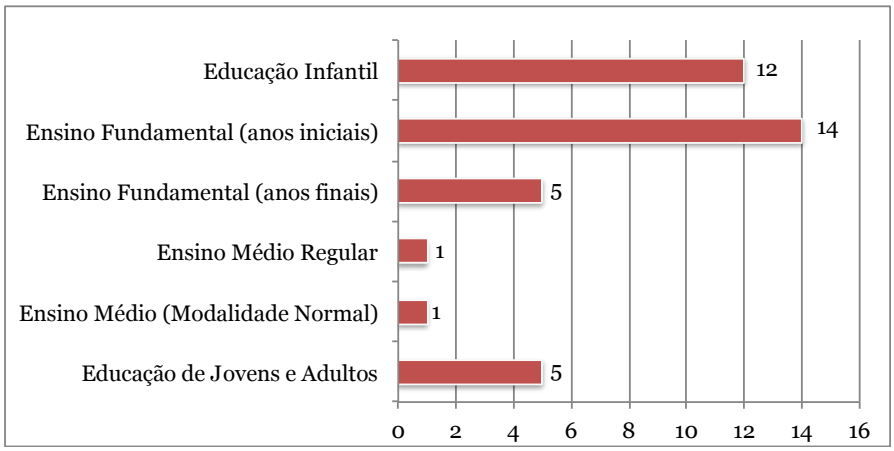
Com relação às 15 professoras acompanhadas, observaram-se padrões similares: 14 tinham exercido o magistério como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5, nos anos finais; 12, na Educação Infantil; 5, na Educação de Jovens e Adultos; e 1, nas duas modalidades de atuação no Ensino Médio.

Das 14 respondentes que trabalharam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 6 haviam passado até 10 anos nesse nível de ensino; 5, entre 11 e 15; e as outras 3, entre 16 e 25 anos. Das 12 que lecionaram na Educação Infantil, 9 tinham menos de 5 anos nesse segmento; 2, entre 6 e 10; e somente 1, entre 21 e 25.

Quatro das cinco professoras que tinham exercido o Magistério nos anos finais do Ensino Fundamental possuíam menos de 15 anos de experiência; e apenas 1 delas, entre 21 e 25.[60] Das 5 professoras que atuaram na Educação de Jovens e Adultos, 4 tinham menos de cinco anos nesse segmento; e 1, mais de 25. Finalmente, a única professora que tinha exercido o Magistério no Ensino Médio Regular e na Modalidade Normal lecionara mais de 25 anos nesse nível de ensino.

[60] Duas, entre zero e cinco; uma, entre seis e 10; e uma, entre 11 e 15 anos.

Gráfico 9: Número de PAs Acompanhados com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=15)



2.3.3.1.4 Atuação na Formação Inicial e Continuada de Professores

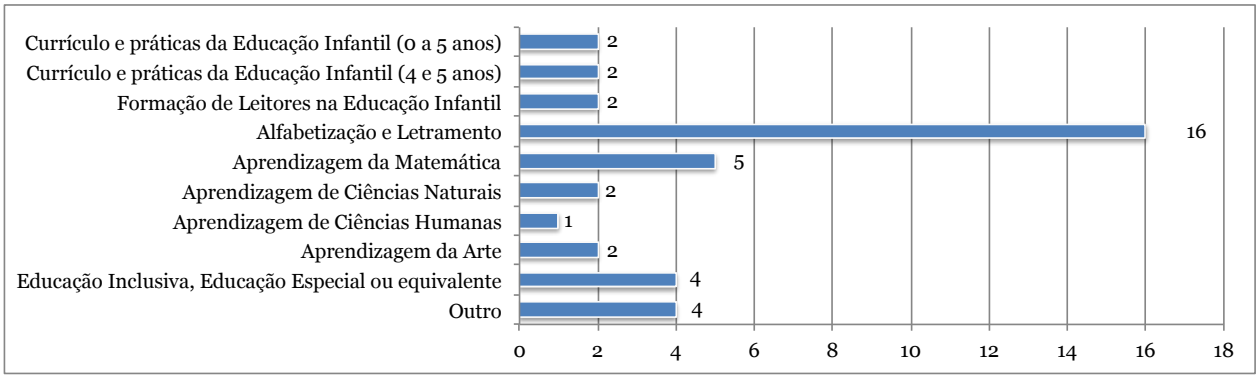
Dos 294 professores respondentes, 15 indicaram ter atuado no Ensino Normal de Nível Médio; e 9, na formação de professores em Nível Superior. Sete dos quinze possuíam até cinco anos de experiência nessa modalidade de ensino; e os oito restantes, entre seis e 25.[61] Dos nove que haviam lecionado no Nível Superior, sete possuíam menos de cinco anos de experiência; e dois, entre 11 e 15. Das 15 professoras acompanhadas, nenhuma tinha exercido o Magistério nessas frentes.

Com relação à formação continuada de professores, apenas 22 respondentes (7% do total)[62] indicaram terem exercido o papel de formador em cursos focados nas seguintes temáticas e etapas da Educação Básica: alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (16 respondentes), aprendizagem da Matemática (cinco), Educação Inclusiva (quatro), currículo e práticas da Educação Infantil (quatro), aprendizagem de Ciências Naturais e Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (três), Formação de Leitores na Educação Infantil (duas), Aprendizagem

[61] Desses 8 professores, 2 possuíam entre 6 e 10 anos de experiência no Ensino Normal de Nível Médio; 2, entre 11 e 15; 2, entre 16 e 20; e 2, entre 20 e 25.
[62] Esse total refere-se aos 294 PAs da amostra geral.

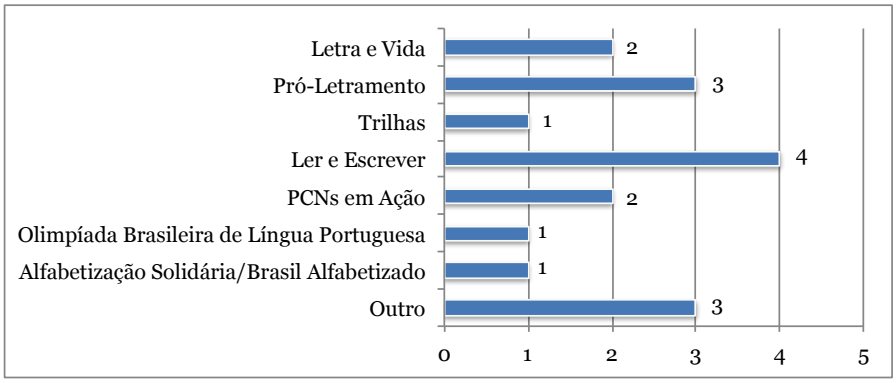
da Arte (duas), entre outras.[63] Tal como no item anterior, nenhuma das 15 professoras acompanhadas reportou ter experiência nessa frente de atuação.

Gráfico 10: Atuação de PAs em Cursos de Formação de Professores na Educação Básica (N=22)



Desses 22 respondentes, 15 tinham lecionado em cursos e programas de formação de professores especificamente focados na área de alfabetização, letramento ou formação de leitores: quatro deles, no programa *Ler e Escrever*; três, no *Pró-Letramento*; dois, no *Letra e Vida*; dois, no *PCNs em Ação*,[64] um, no *Alfabetização Solidária*; um, no *Projeto Trilhas*; e o outro, na *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa*.[65]

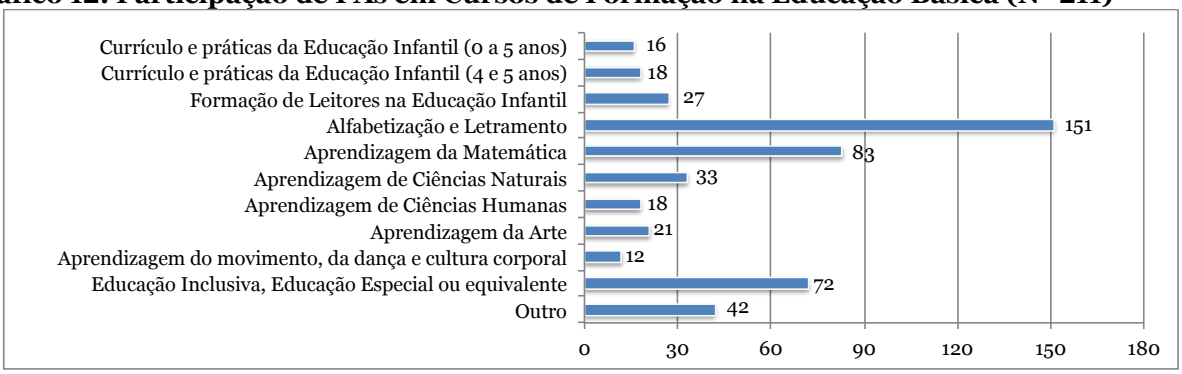
Gráfico 11: Atuação de PAs em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=15)



[63] Quatro professores mencionaram programas de formação em outras temáticas e/ou etapas da Educação Básica: (i) formação de inspetores de escola; (ii) formação em tecnologias da informação e comunicação; e (iii) confecção de fantoches.
[64] Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
[65] Três dos quinze respondentes destacaram sua participação como formadores de professores nos programas Rede em Rede e Megatrends, bem como em curso oferecido por uma IES não identificada.

No que se refere a cursos e programas de formação oferecidos pelas redes de ensino em que os respondentes atuam, 72% (211) indicaram terem participado deles durante os últimos cinco anos. Desse total, 151 concentraram-se na área de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 83, na aprendizagem da Matemática; 72, na Educação Inclusiva; 51, na aprendizagem de Ciências Naturais e Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 34, no currículo e práticas da Educação Infantil; 33, na aprendizagem da Arte e do movimento, dança e cultura corporal; 27, na Formação de Leitores na Educação Infantil; e 42, em outras áreas, tais como o uso de tecnologias e a relação entre natureza e sociedade.

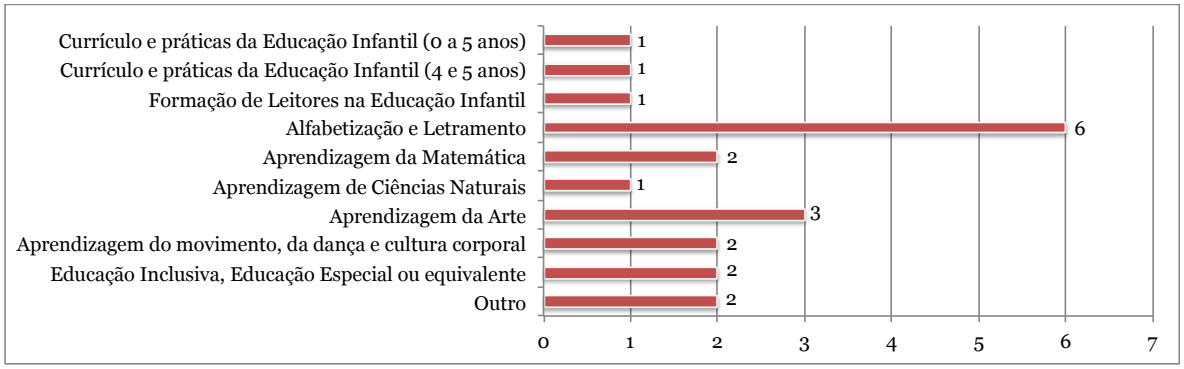
Gráfico 12: Participação de PAs em Cursos de Formação na Educação Básica (N=211)



Desta vez, 11 das 15 professoras acompanhadas também indicaram ter participado de cursos e programas de formação organizados por suas redes de ensino nas seguintes áreas: Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (seis respondentes), Aprendizagem da Arte e do Movimento, Dança e Cultura Corporal (cinco), Aprendizagem da Matemática (duas), Educação Inclusiva (duas), Formação de Leitores na Educação Infantil (duas), Currículo e Práticas da Educação Infantil (duas), e aprendizagem de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (uma).[66]

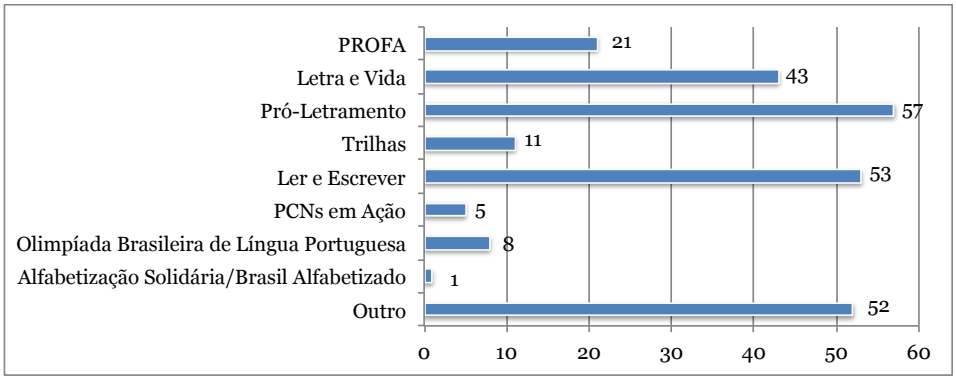
[66] Duas professoras reportaram ter participado de cursos de formação sobre outras temáticas: um deles sobre Gênero Textual e Blogs, e o outro sobre Cultura Indígena.

Gráfico 13: Participação de PAs Acompanhados em Cursos de Formação na Educação Básica (N=11)



Na amostra geral de 294 professores, 60% (176) tinham frequentado pelo menos um programa ou curso de formação especificamente voltado ao Ensino da Alfabetização durante os últimos cinco anos; 57 participaram do *Pró-Letramento*; 53, do *Ler e Escrever*; 43, do *Letra e Vida*; 21, do *PROFA*; 11, do *Trilhas*; 8, da *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa*; 5, do *PCNs em Ação*; 1, do *Alfabetização Solidária*; e 52, de outros programas.[67]

Gráfico 14: Participação de PAs em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=176)

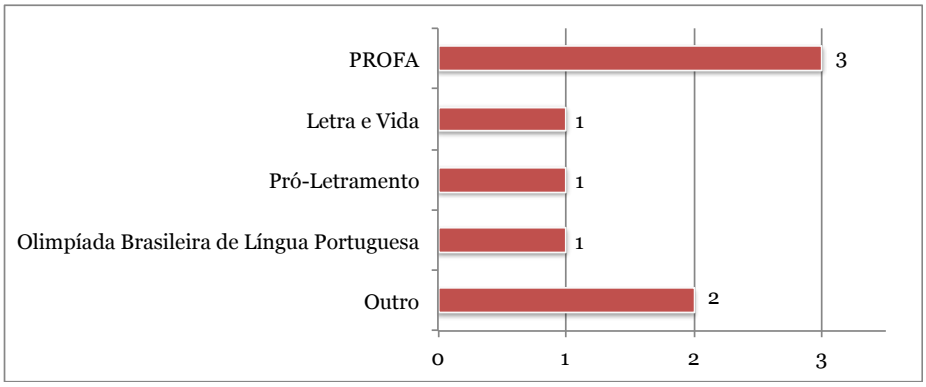


Das 15 professoras acompanhadas, apenas 7 tinham participado de cursos de formação diretamente relacionados à Alfabetização; 3 delas do *PROFA*; 1, do *Letra e Vida*; 1, do *Pró-Letramento*; e 1, da *Olimpíada de Língua Portuguesa*. Duas professoras

[67] Alguns cursos e programas mencionados foram: ALENDO +, Ler para Aprender, A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, Formação para o Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), Caderno de Apoio de Língua Portuguesa, Fórum da Leitura, e até o próprio PNAIC.

mencionaram também os programas *Aprender +* e *A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental*.[68]

Gráfico 15: Participação de PAs Acompanhados em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=7)



2.3.3.1.5 Sobre o PNAIC

Estas últimas duas seções do questionário C1 contemplaram perguntas de cunho subjetivo, a fim de explorar os diversos campos de representação dos PAs sobre o PNAIC e seu envolvimento nele. Procurou-se, adotando a metodologia de Serge Moscovici,[69] investigar as referências com as quais os professores se inseriram na realidade do programa, visando entender os pontos de partida que convergiram na fase inicial de sua implementação. O propósito foi registrar o que os professores diziam acreditar sobre o potencial do curso de formação nesse preciso momento, bem como os aspectos que já começavam a se desvelar como os maiores desafios a serem enfrentados. Ao replicar esse tipo de pergunta também com os Orientadores de Estudo (OEs) e com os Formadores das IES, buscou-se confrontar as expectativas dos participantes sobre sua própria

[68] O programa *A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental*, organizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em parceria com a Fundação Santillana e a Editora Moderna, foi um curso certificado de formação a distância, com carga horária de 80 horas, oferecido gratuitamente aos profissionais das Redes Públicas e Privadas de Ensino ao longo do ano 2009.

[69] Moscovici introduz a metodologia das representações sociais em 1961, após ter concluído um trabalho de pesquisa que examinava como as teorias da psicanálise tinham sido apropriadas pelo cidadão parisiense comum para classificar, justificar e normatizar o comportamento de outros, usando categorias conceituais que, embora produzidas no contexto cientifico-acadêmico, tinham se tornado referências simbólicas sob as quais a população construía uma visão coletiva do momento e espaço em que se movimentava. Nesse contexto, Moscovici definiu os campos de representação como as diferentes formas em que uma mesma realidade complexa é constantemente reinventada e comunicada pelos sujeitos sociais que a compõem, no seu afã de compreendê-la (MARTINS-SILVA et al., 2012).

atuação no curso de formação com as dos demais atores do programa. De certo modo, pretendeu-se verificar se os participantes identificaram em si mesmos as mesmas características que seus parceiros notaram neles.

Para evitar que as hipóteses de pesquisa influenciassem o conteúdo das respostas, utilizaram-se majoritariamente perguntas abertas e, inclusive, aquelas que continham alternativas de múltipla escolha. Também forneceram espaços para que os participantes expressassem suas opiniões com mais detalhe. Somente depois de concluir a coleta de dados, criaram-se categorias de análise a partir das respostas recebidas. A construção dessas categorias foi realizada com base nas escolhas discursivas dos participantes, reproduzindo frases e palavras do modo exato em que foram redigidas por eles.

A primeira dessas questões foi incluída no questionário com o intuito de descobrir como os PAs tomaram conhecimento do PNAIC. Na amostra de 294 respondentes, 200 indicaram terem ouvido falar do programa por meio da escola onde atualmente lecionam. Alguns mencionaram o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) como os espaços institucionais específicos nos quais foram instruídos acerca do curso de formação. Outros se referiram à divulgação geral realizada pela diretoria e coordenação pedagógica da escola. No que diz respeito às professoras acompanhadas, 9 de 15 responderam que foi por meio da escola que se informaram sobre a possível participação no programa.

Além das escolas, 72 de 294 respondentes detalharam que foi pelas Redes Municipais de Ensino que tomaram conhecimento do PNAIC. Nesse item, mencionaram-se a Diretoria Regional e Secretaria Municipal da Educação, bem como outras instâncias no âmbito municipal. Por sua vez, 4 das 15 professoras acompanhadas se referiram aos municípios como a fonte de informação sobre o programa.

Dos 294 respondentes, 35 explicaram terem se inteirado do PNAIC pelos meios de comunicação; alguns especificaram os jornais, a televisão e a internet. Quatro das 15 professoras acompanhadas ofereceram a mesma resposta. Ademais, 10 respondentes da amostra geral tomaram conhecimento do PNAIC por um amigo ou colega, assim como 3 das 15 professoras acompanhadas.

Finalmente, da amostra geral, três respondentes indicaram que tinham tomado conhecimento do PNAIC mediante pronunciamentos oficiais do Governo Federal. Os outros quatro afirmaram não terem sido devidamente informados sobre sua participação no programa pelas autoridades responsáveis.

Gráfico 16: Fontes de Informação sobre o PNAIC (N=294)

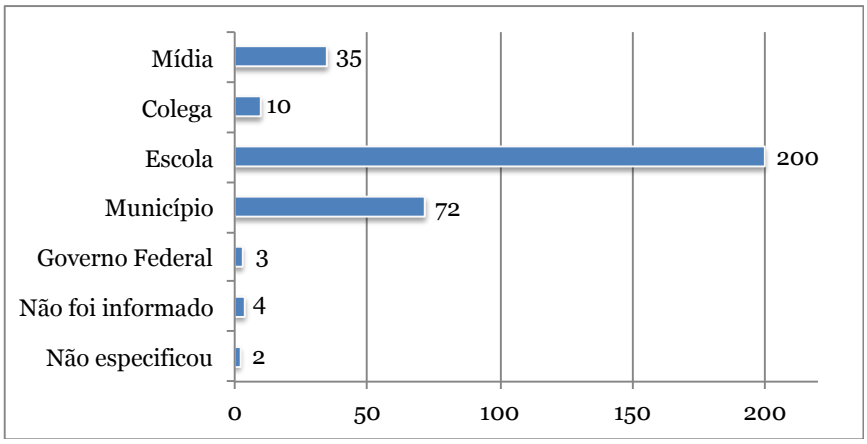
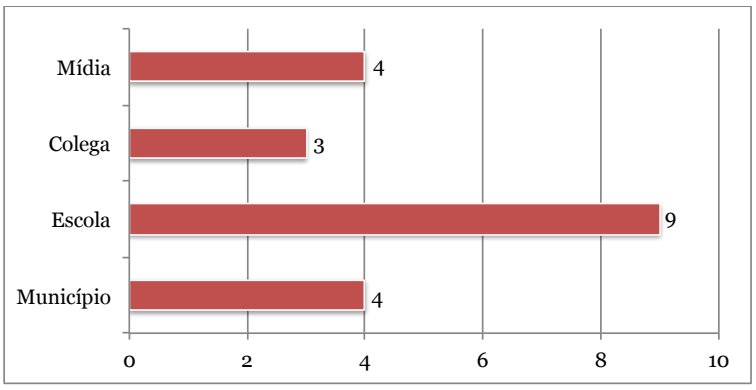


Gráfico 17: Fontes de Informação sobre o PNAIC (N=15)



Entre as principais razões que levaram os PAs a participarem do curso de formação do PNAIC foram apontadas as seguintes: a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e atualizar as metodologias de ensino (107 dos 294 respondentes, sete das 15 professoras acompanhadas); a possibilidade de aperfeiçoar a prática em sala de aula (89 de 294, 6 de 15); e o interesse em aprender e refletir sobre a própria prática, já que o respondente gosta de alfabetizar (29 de 294, 3 de 15).

Outras respostas foram mencionadas pelos PAs da amostra total, mas não pelas professoras acompanhadas: 36 dos 294 respondentes ressaltaram a importância do PNAIC para sua formação profissional; 25 apontaram a necessidade de obter subsídios para ajudar aos alunos a serem alfabetizados, inclusive aqueles que apresentam mais dificuldades; e 9 admitiram precisar de uma Especialização na Área de Alfabetização, por estarem atuando pela primeira vez nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um alto número de respondentes (35 dos 294) declarou ter sido obrigado pela Secretaria da Educação a realizar o curso de formação do PNAIC. Apenas 1 das 15 professoras acompanhadas forneceu essa mesma resposta. Além disso, 20 dos 294 respondentes especificaram que a socialização de conhecimentos e a troca de experiências com outros professores foram algumas das razões pelas quais decidiram participar da formação. Outros 14 mencionaram a vontade de fazer parte da mobilização nacional pelos objetivos do PNAIC, e a meta em si mesma como o motivo de sua participação. Duas das quinze professoras acompanhadas fizeram referência a cada uma dessas respostas.

Por último, 10 dos 294 respondentes e 1 das 15 professoras acompanhadas indicaram que a bolsa de ajuda de custo e a pontuação do curso na carreira também incentivaram sua adesão.

Gráfico 18: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=294)

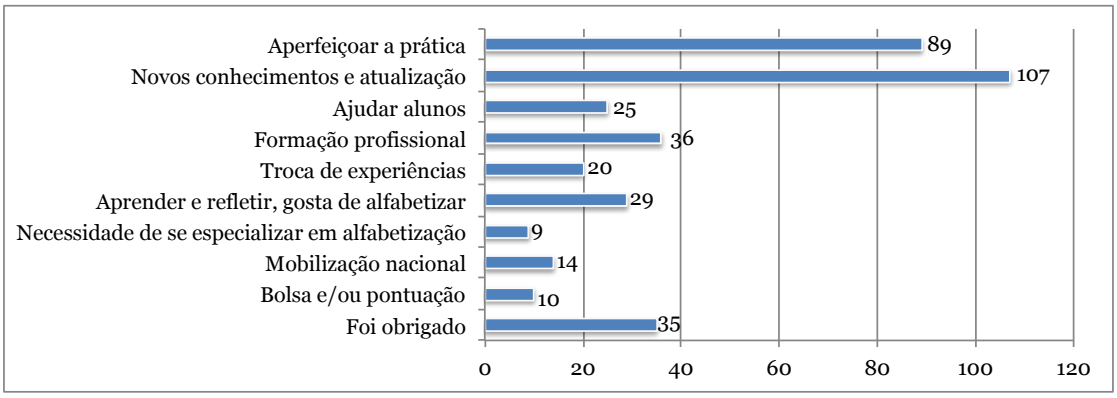
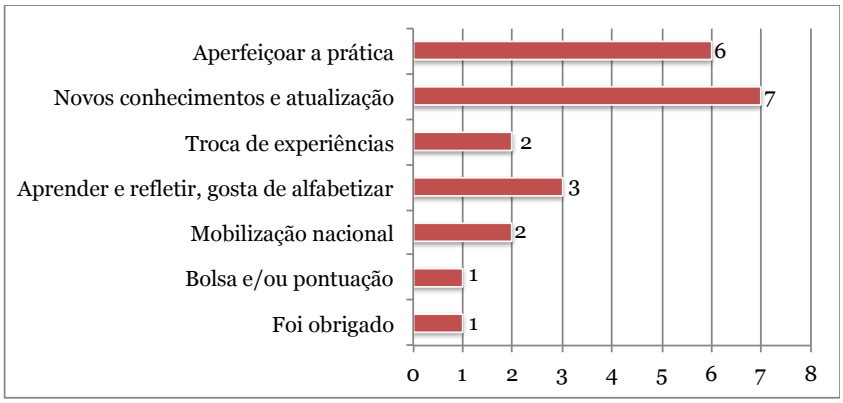


Gráfico 19: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=15)



A terceira pergunta tinha por objetivo revelar quais eram ou deveriam ser os principais pontos positivos do programa de formação, na opinião de seus participantes. Para 92 dos 294 respondentes na amostra, um desses pontos é a troca de experiências, conhecimentos e posicionamentos, a aprendizagem coletiva e a oportunidade de refletir e discutir junto a outros professores sobre a prática pedagógica. Seis das quinze professoras acompanhadas coincidiram com essa expectativa.

Outro ponto positivo para 85 dos 294 respondentes, e para 8 das 15 professoras acompanhadas é a conciliação entre a teoria e a prática no programa de formação, a qual permite a aplicação de atividades na sala de aula, adequando-se à realidade de cada turma, escola, município e região. Cinquenta e sete respondentes da amostra geral e três das quinze professoras acompanhadas também apontaram a aquisição de novos conhecimentos e a apropriação de novas concepções pedagógicas, bem como a oportunidade de atualizar e renovar a prática de ensino, como um dos grandes potenciais do curso de formação.

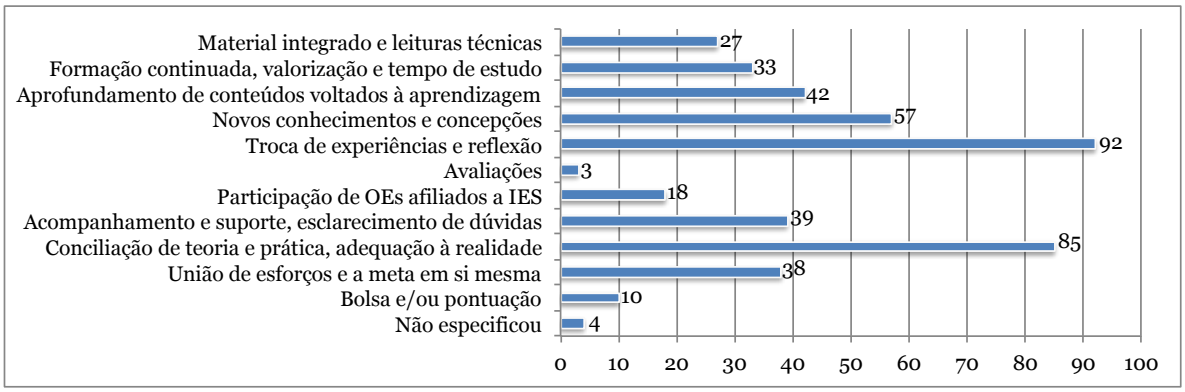
De acordo com 42 dos 294 respondentes e 5 das 15 PAs acompanhadas, o curso oferece a oportunidade de aprofundar conteúdos voltados a garantir que todas as crianças possam aprender, inclusive aquelas que apresentam mais dificuldades.[70] Para 39 respondentes da amostra total e outras 5 das 15 acompanhadas, o PNAIC também

[70] Entre as respostas que foram incluídas nesta ampla categoria se encontram: a possibilidade de entender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita percorrido pelos alunos sob uma perspectiva de letramento, o reforço de conhecimentos já existentes, o trabalho com gêneros textuais diversos, a apropriação de técnicas de produção e correção de textos, e o fomento à leitura por prazer.

proporciona um modelo de acompanhamento permanente do trabalho pedagógico, com suporte e orientação dos formadores para o trabalho em sala de aula.[71] Outros 38 respondentes e 1 professora acompanhada indicaram que um dos pontos positivos do programa é o fato de promover a união de diferentes esforços para atingir uma meta em comum, a qual em si mesma constitui um ganho para todos os atores envolvidos.[72]

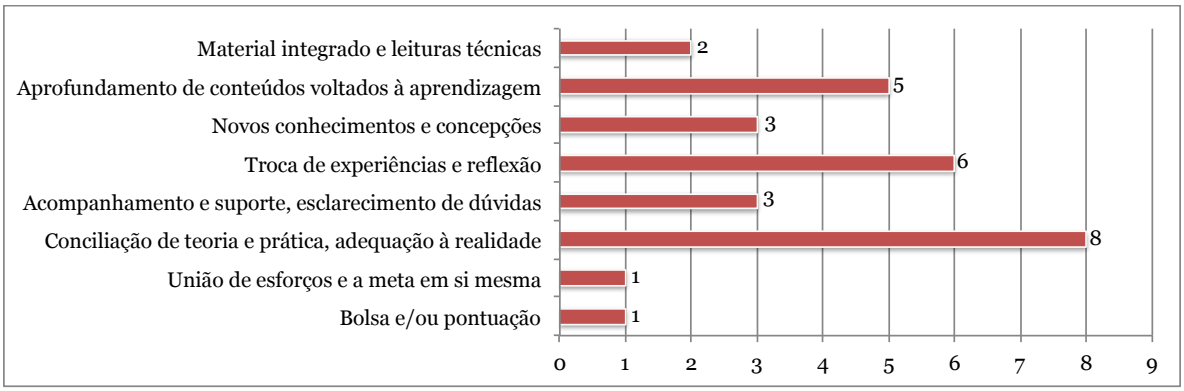
Apenas 33 dos 294 respondentes identificaram no curso do PNAIC um espaço para a formação continuada, especificamente na área de Alfabetização, de modo a promover a valorização profissional do docente. Já 27 dos respondentes e 2 das 15 professoras acompanhadas destacaram a oferta de material integrado para o professor e o aluno como outro ponto positivo do programa.[73] Um grupo menor de 18 respondentes mencionou também a participação dos Orientadores de Estudo (OEs) e a importância de seu vínculo formativo com as Universidades Públicas. Por fim, 10 dos 294 respondentes e 1 das 15 professoras acompanhadas fizeram referência à remuneração do programa, e a sua contribuição para aumentar a pontuação na carreira profissional do educador.[74]

Gráfico 20: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=294)



[71] Esta categoria abrange respostas como: ajuda no planejamento de rotinas, esclarecimento de dúvidas e a solução de problemas específicos.
[72] Nesta categoria, incluíram-se todas as respostas que mencionavam a colaboração entre o governo e a sociedade, bem como a participação de outros atores importantes, tais como as famílias das crianças.
[73] Para alguns dos respondentes, a oferta de material permite que o professor se familiarize com as leituras técnicas mais importantes do campo da alfabetização.
[74] Três dos 294 respondentes também ressaltaram o uso de instrumentos de avaliação na sala de aula, bem como a aplicação de provas anuais pelo próprio PNAIC como um dos pontos positivos do programa de formação.

Gráfico 21: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=15)



Quanto aos principais problemas ou lacunas do curso de formação, apontou-se o seguinte: que os conteúdos se encontram afastados da realidade da sala de aula e que há uma ênfase excessiva da teoria em prejuízo da prática, motivo pelo qual as dúvidas e os problemas específicos persistem sem serem incorporados na pauta do programa (65 dos 294 respondentes, 6 das 15 professoras acompanhadas).[75] Ademais, predominam as falhas de comunicação e organização, gerando demoras na entrega de materiais e bolsas para os participantes do programa, entre outras inconveniências (63 dos 294, 5 das 15).[76]

Para 40 respondentes da amostra geral e 2 das 15 professoras acompanhadas, outro problema do programa de formação é a falta de coerência entre suas ambiciosas expectativas e as limitações criadas pela exclusão de outros atores que, como o PA, influenciam o processo de aprendizagem das crianças (p. ex. professores da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos, famílias, etc.).[77]

Além disso, 39 dos 294 respondentes e 2 das 15 professoras acompanhadas mencionaram que o programa de formação ocasiona conflitos no horário de trabalho do professor e sobrecarrega seu tempo de exercício. Apesar disso, 15 respondentes e uma professora acompanhada identificaram que o tempo de formação é relativamente curto para desenvolver uma pauta tão extensa como a que o programa prevê.

---

[75] Nessa mesma categoria mencionou-se que o Programa de Formação desconsidera o ponto de partida de cada professor.
[76] Por exemplo, as salas de aula nos encontros de formação são de tamanho insuficiente para o número de professores das turmas.
[77] Criticou-se também o foco excessivo do programa nos “números atingidos” e não na aprendizagem das crianças.

De acordo com 16 respondentes da amostra geral, outro problema da formação é a falta de experiência dos professores orientadores, os quais se limitam a repetir os conteúdos dos Cadernos de Formação, sem aprofundá-los adequadamente. Por outro lado, 12 dos 294 respondentes e 1 das 15 professoras acompanhadas criticaram os materiais em si mesmos por oferecerem uma única perspectiva metodológica para o Ensino da Alfabetização, às vezes contradizendo os conteúdos de programas de formação afins.[78] Finalmente, embora a maioria dos respondentes tivesse mencionado mais do que apenas um problema ou lacuna no Curso de Formação,[79] 63 deles reportaram que a implementação do programa não tem apresentado nenhum.

Gráfico 22: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=294)

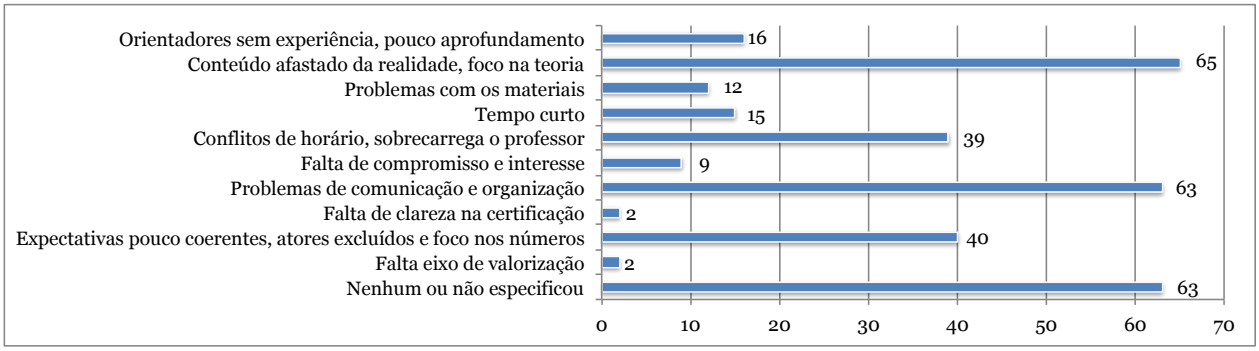
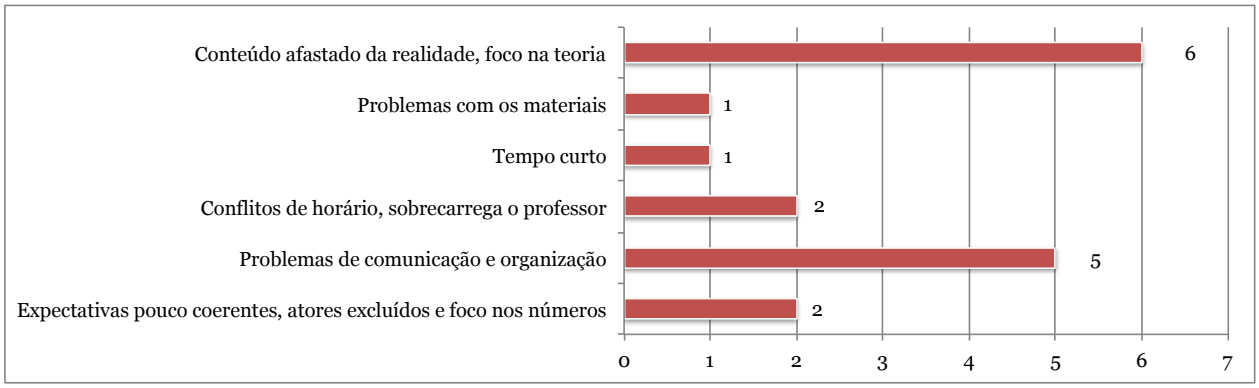


Gráfico 23: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=15)



[78] Outro problema mencionado em relação ao material é a falta de um caderno unificado para o aluno.
[79] Alguns desses outros problemas são: a falta de compromisso e interesse por parte de alguns professores, a pouca clareza quanto ao tipo de certificação que será outorgada pelo PNAIC, bem como a inexistência de um eixo de valorização do professor.

2.3.3.1.6 Afirmações sobre a Prática Pedagógica

Com vistas a completar a descrição do perfil inicial dos PAs, no questionário C1 apresentou-se um conjunto de 28 afirmações sobre práticas pedagógicas comuns na sala de aula, com as quais os respondentes podiam concordar ou discordar totalmente, muito ou em parte. Estrategicamente, optou-se por intercalar afirmações relacionadas a um mesmo tema, embora escritas de maneira diferente, a fim de verificar a consistência nas respostas dos participantes.[80]

A expressão "Meus alunos iniciaram o ano letivo com bons conhecimentos sobre a linguagem escrita", por exemplo, foi redigida para contrastar com "Sinto que os alunos da minha escola possuem baixo grau de contato com a língua escrita fora do ambiente escolar e que iniciam sua alfabetização com nenhum, ou quase nenhum conhecimento sobre a língua escrita". O número de respondentes que concordaram totalmente com a segunda expressão (77 de 294, 26%), porém, superou o dos que discordaram totalmente da primeira (49 de 294, 17%). Além disso, um número surpreendentemente alto de respondentes concordou em parte com ambas afirmações (119 e 121; 40% e 41%, respectivamente), mesmo que estas fossem contraditórias. No caso das 15 professoras acompanhadas, também foram mais as respondentes que concordaram em parte ou totalmente com a segunda afirmação (sete) do que as que discordaram em parte, muito ou totalmente da primeira (cinco). Isso sugere que talvez tenha sido mais fácil para todos os respondentes reconhecerem até que ponto seus alunos iniciaram o ano letivo com poucos conhecimentos sobre a linguagem escrita do que identificarem com a mesma certeza que esses conhecimentos foram, de fato, "bons" como se afirma no texto. É por essa razão que 10 das 15 professoras acompanhadas concordaram em parte com a primeira afirmação, apesar de que nenhuma delas tivesse concordado totalmente com ela.

Com o intuito de revelar a consistência nas preferências dos professores quanto à homogeneidade de suas turmas, incluíram-se também as seguintes afirmações: "Prefiro trabalhar com turmas homogêneas, nas quais os alunos possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento sobre a língua", "Penso que as turmas heterogêneas são

---

[80] Nos quadros 50 e 51, em que foram resumidos os resultados dessa parte do questionário, as afirmações sobre o mesmo tema aparecem contíguas e com a mesma cor de fundo.

muito complicadas e que o trabalho em turmas nas quais os alunos possuem grau semelhante de conhecimento é mais produtivo" e "Agrupar uma criança que já está alfabetizada com uma que ainda está na hipótese pré-silábica ou silábica é um equívoco, pois não haverá uma boa troca entre ambas. As crianças devem ser agrupadas com outras que estão na mesma hipótese para que possam, juntas, descobrir algo sobre a escrita". Apesar de as três afirmações expressarem o mesmo posicionamento, uma porcentagem significativamente maior de professores discordou totalmente da última delas (121 respondentes, 41%; comparado com 85 e 80 respondentes no caso da primeira e da segunda afirmação, 29% e 27% da amostra). Ademais, enquanto apenas 42 respondentes concordaram em parte com a última afirmação (14%), 66 e 72 (22% e 24% do total) concordaram com a primeira e segunda delas. O mesmo padrão foi observado entre as 15 professoras acompanhadas, 9 das quais discordaram totalmente da última afirmação, embora 6 e 4 discordassem da primeira e segunda, respectivamente. Entretanto, nenhuma das professoras concordou totalmente com essas afirmações.

Indagou-se também seu grau de concordância com as expressões: "Durante a alfabetização, considero importante trabalhar com textos mais curtos e simples, que favorecem a leitura das crianças que ainda não dominam completamente o sistema alfabético" e "Acredito que o trabalho com leitura na escola deve ser feito após o momento da alfabetização inicial. Os alunos só serão capazes de ler quando conquistarem a base alfabética", as quais representam duas posições opostas diante das práticas de leitura em sala de aula nas fases iniciais do processo de alfabetização. As respostas foram consistentes tanto para os professores da amostra geral como para as acompanhadas, tendo 219 dos 294 respondentes (74%) concordado em parte ou totalmente com a primeira afirmação, e 249 (85%) discordado muito ou totalmente da segunda. Entre as 15 professoras acompanhadas, do mesmo modo, 11 concordaram em parte ou totalmente com a primeira afirmação, enquanto 9 discordaram muito ou totalmente da segunda.

No que se refere aos tipos de texto cuja leitura é promovida pelo professor na sala de aula, apresentaram-se as afirmações: "Em minha rotina pedagógica, os alunos têm muitas oportunidades de ler livros, revistas, jornais, em sala de aula e na biblioteca ou sala de leitura da escola" e, em contrapartida, "É importante trabalhar com gêneros

textuais que as crianças possam compreender. Existem gêneros que são específicos para a alfabetização (receitas, listas, nome próprio). Outros gêneros textuais só devem ser trabalhados após a conquista da base alfabética". Quase a totalidade dos professores na amostra geral (276, 93%) concordou em parte ou totalmente com a primeira afirmação, enquanto apenas 164 deles (56%) discordaram muito ou totalmente da segunda. Pode-se concluir, portanto, que foi mais fácil para os respondentes se posicionarem a favor do primeiro tipo de trabalho com gêneros textuais do que contra o segundo. O padrão foi confirmado entre as 15 professoras acompanhadas, 14 das quais concordaram em parte ou totalmente com a primeira afirmação, ao lado de oito que discordaram muito ou em parte da segunda.

Com as três afirmações seguintes, buscou-se descobrir a posição dos professores a respeito ao trabalho pedagógico com distintas concepções: "Gosto de misturar atividades de diferentes concepções. Trabalho com atividades mais construtivistas (cruzadinhas, listas de palavras) e com atividades consideradas mais tradicionais (sequências de famílias silábicas, separação e formação de palavras com sílabas, etc.)", "Considero as cruzadinhas uma excelente atividade para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita" e, por último, "Considero as atividades de 'caça-palavras' importantes para o desenvolvimento da escrita, [pelas mesmas razões acima mencionadas]". Na amostra de 294 professores, um número maior concordou totalmente com a importância das cruzadinhas (160, 54%) do que com a dos caça-palavras (132, 45%) e da mistura de atividades associadas ao construtivismo com outras consideradas mais tradicionais (130, 44%). De forma consistente, mais professores discordaram muito ou totalmente dessas duas opções (34 e 35; 11% e 9% respectivamente) do que da primeira (apenas 7, 3%). No caso das 15 professoras acompanhadas, observou-se um padrão diferente. Nove e dez respondentes concordaram totalmente com a importância das cruzadinhas e dos caça-palavras, e apenas 6 com a da mistura atividades associadas a distintas concepções pedagógicas. Quatro das quinze professoras discordaram muito desta última proposta, enquanto duas discordaram muito ou totalmente das outras.

Para explorar as diversas opiniões dos PAs no que concerne especificamente ao construtivismo, propuseram-se estas afirmações: "Tenho dificuldades na compreensão

dos pressupostos do construtivismo, especialmente no campo da alfabetização e do letramento" e "Considero que a introdução das teorias construtivistas no Brasil provocou algumas perdas importantes no processo de aprendizagem". As respostas revelaram que, embora 35% dos respondentes tivessem admitido, em parte ou totalmente, a própria falta de compreensão das teorias construtivistas (103), 57% concordaram com as perdas que sua introdução causou no Brasil (158). Os demais respondentes dividiram-se entre muita ou total discordância com essa afirmação (71, 24%) e discordância parcial com ela (55, 19%). Entre as 15 professoras acompanhadas, observou-se um quadro parecido; apenas 3 reconheceram em parte suas dificuldades para compreenderem os pressupostos das teorias construtivistas, porém, 10 concordaram em parte ou totalmente com as perdas que sua introdução trouxe no Brasil.

Diante das afirmações: "Considero o livro didático um material indispensável para as minhas aulas" e "Sinto que os livros didáticos atuais deixam de trazer importantes atividades que as antigas cartilhas traziam", observaram-se certas inconsistências. Apenas 25 professores da amostra geral (9%) concordaram totalmente com a primeira afirmação, embora 99 discordassem totalmente da segunda (34%). Ao mesmo tempo, o número de respondentes que concordou apenas em parte com a primeira afirmação (168, 57%) superou o número de respondentes que discordou totalmente ou muito da segunda (99 e 56; 34% e 19%, respectivamente). Em outras palavras, a maioria dos professores conseguiu afirmar com total ou muita certeza que os livros didáticos trazem atividades mais importantes do que as que as antigas cartilhas traziam. Poucos deles, entretanto, reportaram utilizar os livros didáticos com o mesmo nível de confiança. No caso das 15 professoras acompanhadas, 9 discordaram muito ou totalmente da afirmação na qual os livros didáticos foram comparados com as antigas cartilhas, enquanto apenas 2 delas concordaram totalmente com a afirmação sobre a centralidade dos livros didáticos em sua sala de aula. Sete das quinze, contudo, concordaram em parte com tal afirmação, revelando o mesmo padrão que as respostas dos professores na amostra geral.

Finalmente, visando entender o papel que a formação inicial e continuada cumpre no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, consideraram-se as seguintes afirmações: "Sinto-me amparada, acolhida e formada pelo coordenador

pedagógico de minha escola", "Os momentos de formação continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) me ajudam muito no processo de planejar as aulas e também a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos" e "Considero que a minha formação inicial foi muito importante para me fazer o professor que sou hoje e que as coisas que aprendi, de fato, são instrumentos relevantes para minha atuação". Mais de 80% dos 294 respondentes concordaram em parte ou totalmente com a afirmação sobre a importância de sua formação inicial (252), comparado com 70% e 64% que concordaram com as afirmações sobre sua formação continuada nas escolas (206 e 187 respondentes, respectivamente). Apenas 42 respondentes da amostra geral discordaram, em distinta medida, da importância de sua formação inicial (14%), enquanto 88 e 107 (29% e 37%) discordaram da importância da formação continuada nas escolas. As respostas das 15 professoras acompanhadas revelaram um padrão diferente; 12 concordaram em parte ou totalmente com a primeira afirmação, sentindo-se amparadas, acolhidas e formadas pelo coordenador pedagógico de sua escola, 12 concordaram com a afirmação a respeito da importância da formação continuada e outras 12, com a de sua formação inicial.

Quadro 50: Afirmações de PAs sobre a Prática Pedagógica (N=294)

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
1	Meus alunos iniciaram o ano letivo com bons conhecimentos sobre a linguagem escrita.	49 (17%)	34 (12%)	75 (26%)	119 (40%)	17 (6%)
2	Sinto que os alunos de minha escola possuem baixo grau de contato com a língua escrita fora do ambiente escolar e que iniciam sua alfabetização com nenhum ou quase nenhum conhecimento sobre a língua escrita.	18 (6%)	27 (9%)	51 (17%)	121 (41%)	77 (26%)
3	Considero o livro didático um material indispensável para as minhas aulas.	16 (5%)	18 (6%)	67 (23%)	168 (57%)	25 (9%)
4	Sinto que os livros didáticos atuais deixam de trazer importantes atividades que as antigas cartilhas traziam.	99 (34%)	56 (19%)	57 (19%)	61 (21%)	21 (7%)
5	Realizo atividades com foco na descoberta das famílias silábicas e de suas regularidades.	31 (11%)	36 (12%)	67 (23%)	125 (43%)	35 (12%)
6	Meus alunos passam a maior parte do tempo em atividades individuais de reflexão sobre a língua.	66 (22%)	56 (19%)	93 (32%)	71 (24%)	8 (3%)
7	Prefiro trabalhar com turmas homogêneas, nas quais os alunos possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento sobre a língua.	85 (29%)	44 (15%)	67 (23%)	66 (22%)	32 (11%)
8	Penso que as turmas heterogêneas são muito complicadas e que o trabalho em turmas nas quais os alunos possuem grau semelhante de conhecimento é mais produtivo.	80 (27%)	39 (13%)	66 (22%)	72 (24%)	37 (13%)

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
9	Agrupar uma criança que já está alfabetizada com uma criança que ainda está na hipótese pré-silábica ou silábica da escrita é um equívoco, pois não haverá uma boa troca entre ambas. As crianças devem ser agrupadas com outras que estão na mesma hipótese, para que possam, juntas, descobrir algo sobre a escrita.	121 (41%)	37 (13%)	62 (21%)	42 (14%)	32 (11%)
10	Em minha rotina pedagógica, os alunos têm muitas oportunidades de ler livros, revistas, jornais, em sala de aula e na biblioteca ou sala de leitura da escola.	2 (1%)	2 (1%)	14 (5%)	110 (37%)	166 (56%)
11	É importante trabalhar com gêneros textuais que as crianças possam compreender. Existem gêneros textuais que são específicos para a alfabetização (receitas, listas, nome próprio). Outros gêneros textuais só devem ser trabalhados após a conquista da base alfabética.	121 (41%)	43 (15%)	38 (13%)	56 (19%)	36 (12%)
12	Sinto-me amparada, acolhida e formada pelo coordenador pedagógico de minha escola.	21 (7%)	22 (7%)	45 (15%)	129 (44%)	77 (26%)
13	Os momentos de formação continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) me ajudam muito no processo de planejar as aulas e também a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos.	36 (12%)	37 (13%)	34 (12%)	117 (40%)	70 (24%)

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
14	Considero que minha formação inicial (magistério, pedagogia) foi muito importante para me fazer o professor que sou hoje e que as coisas que aprendi, de fato, são instrumentos relevantes para minha atuação.	11 (4%)	7 (2%)	24 (8%)	119 (40%)	133 (45%)
15	Tenho dificuldades na compreensão dos pressupostos do construtivismo, especialmente no campo da alfabetização e do letramento.	92 (31%)	55 (19%)	44 (15%)	94 (32%)	9 (3%)
16	Considero que a introdução das teorias construtivistas no Brasil provocou algumas perdas importantes no processo de aprendizagem.	38 (13%)	33 (11%)	55 (19%)	115 (39%)	53 (18%)
17	Gosto de misturar atividades de diferentes concepções. Trabalho com atividades mais construtivistas (cruzadinhas, listas de palavras) e com atividades consideradas mais tradicionais (sequências de famílias silábicas, separação e formação de palavras com sílabas, etc.).	16 (5%)	18 (6%)	15 (5%)	115 (49%)	130 (44%)
18	Considero as cruzadinhas uma excelente atividade para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita.	2 (1%)	5 (2%)	17 (6%)	110 (37%)	160 (54%)
19	Considero as atividades de “caça-palavras” importantes para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita.	14 (5%)	11 (4%)	22 (7%)	115 (39%)	132 (45%)

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
20	Durante a alfabetização, considero importante trabalhar com textos mais curtos e mais simples, que favorecem a leitura das crianças que ainda não dominam completamente o sistema alfabético.	21 (7%)	23 (8%)	31 (11%)	103 (35%)	116 (39%)
21	Acredito que o trabalho com leitura na escola deve ser feito após o momento da alfabetização inicial. Os alunos só serão capazes de ler quando conquistarem a base alfabética.	215 (73%)	34 (12%)	14 (5%)	21 (7%)	10 (3%)
22	Realizo as atividades de "sondagem" da hipótese de escrita dos alunos com frequência, mas sinto que elas servem muito mais para prestar contas do andamento do processo do que para fundamentar minhas decisões sobre as aulas que ministro.	117 (40%)	47 (16%)	53 (18%)	51 (17%)	26 (9%)
23	Gosto de organizar minhas aulas com muitos projetos didáticos interdisciplinares.	0 (0%)	4 (1%)	39 (13%)	170 (58%)	81 (28%)
24	Sou um professor que lê bastante, mas geralmente leio livros e revistas de outras áreas/temas diferentes de educação.	28 (10%)	25 (9%)	75 (26%)	132 (45%)	34 (12%)
25	Quando o professor lê em voz alta para as crianças, está promovendo uma aproximação da criança com a língua, mas não se trata de uma atividade que desenvolva a competência leitora nos estudantes, uma vez que eles não estão, efetivamente, "lendo".	126 (43%)	47 (16%)	31 (11%)	51 (17%)	39 (13%)

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
26	Penso que os alunos que apresentam maior dificuldade podem, eventualmente, ser reprovados num ano letivo, a fim de que possam se fortalecer para prosseguir os estudos.	50 (17%)	25 (9%)	55 (19%)	105 (36%)	59 (20%)
27	É comum termos crianças nas turmas de primeiros anos que não atingiram, ainda, nem a hipótese pré-silábica da escrita, representando ainda pelas garatujas.	46 (16%)	39 (13%)	31 (11%)	74 (25%)	104 (35%)
28	Penso que não há distinções entre atividades de escrita e atividades de leitura, pois ambas contribuem para que os alunos possam avançar no domínio da escrita alfabética.	35 (12%)	23 (8%)	52 (18%)	90 (31%)	94 (32%)

Quadro 51: Afirmações de PAs Acompanhados sobre a Prática Pedagógica (N=15)

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
1	Meus alunos iniciaram o ano letivo com bons conhecimentos sobre a linguagem escrita.	1	1	3	10	0
2	Sinto que os alunos de minha escola possuem baixo grau de contato com a língua escrita fora do ambiente escolar e que iniciam sua alfabetização com nenhum ou quase nenhum conhecimento sobre a língua escrita.	2	1	5	3	4
3	Considero o livro didático um material indispensável para as minhas aulas.	1	0	5	7	2

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
4	Sinto que os livros didáticos atuais deixam de trazer importantes atividades que as antigas cartilhas traziam.	6	3	4	2	0
5	Realizo atividades com foco na descoberta das famílias silábicas e de suas regularidades.	4	2	3	5	1
6	Meus alunos passam a maior parte do tempo em atividades individuais de reflexão sobre a língua.	3	7	2	3	0
7	Prefiro trabalhar com turmas homogêneas, nas quais os alunos possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento sobre a língua.	6	3	2	4	0
8	Penso que as turmas heterogêneas são muito complicadas e que o trabalho em turmas nas quais os alunos possuem grau semelhante de conhecimento é mais produtivo.	4	7	1	3	0
9	Agrupar uma criança que já está alfabetizada com uma criança que ainda está na hipótese pré-silábica ou silábica da escrita é um equívoco, pois não haverá uma boa troca entre ambas. As crianças devem ser agrupadas com outras que estão na mesma hipótese, para que possam, juntas, descobrir algo sobre a escrita.	9	3	1	2	0
10	Em minha rotina pedagógica, os alunos têm muitas oportunidades de ler livros, revistas, jornais, em sala de aula e na biblioteca ou sala de leitura da escola.	0	0	1	3	11

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
11	É importante trabalhar com gêneros textuais que as crianças possam compreender. Existem gêneros textuais que são específicos para a alfabetização (receitas, listas, nome próprio). Outros gêneros textuais só devem ser trabalhados após a conquista da base alfabética.	6	2	3	1	3
12	Sinto-me amparada, acolhida e formada pelo coordenador pedagógico de minha escola.	1	2	1	4	7
13	Os momentos de formação continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) me ajudam muito no processo de planejar as aulas e também a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos.	2	1	3	5	4
14	Considero que minha formação inicial (magistério, pedagogia) foi muito importante para me fazer o professor que sou hoje e que as coisas que aprendi, de fato, são instrumentos relevantes para minha atuação.	1	0	2	5	7
15	Tenho dificuldades na compreensão dos pressupostos do construtivismo, especialmente no campo da alfabetização e do letramento.	4	5	3	3	0
16	Considero que a introdução das teorias construtivistas no Brasil provocou algumas perdas importantes no processo de aprendizagem.	1	3	1	8	2

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
17	Gosto de misturar atividades de diferentes concepções. Trabalho com atividades mais construtivistas (cruzadinhas, listas de palavras) e com atividades consideradas mais tradicionais (sequências de famílias silábicas, separação e formação de palavras com sílabas, etc.).	0	4	0	5	6
18	Considero as cruzadinhas uma excelente atividade para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita.	0	2	0	3	10
19	Considero as atividades de "caça-palavras" importantes para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita.	1	1	0	4	9
20	Durante a alfabetização, considero importante trabalhar com textos mais curtos e mais simples, que favorecem a leitura das crianças que ainda não dominam completamente o sistema alfabético.	1	0	3	4	7
21	Acredito que o trabalho com leitura na escola deve ser feito após o momento da alfabetização inicial. Os alunos só serão capazes de ler quando conquistarem a base alfabética.	7	2	3	1	2
22	Realizo as atividades de "sondagem" da hipótese de escrita dos alunos com frequência, mas sinto que elas servem muito mais para prestar contas do andamento do processo do que para fundamentar minhas decisões sobre as aulas que ministro.	2	1	5	3	4

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
23	Gosto de organizar minhas aulas com muitos projetos didáticos interdisciplinares.	0	0	1	10	4
24	Sou um professor que lê bastante, mas geralmente leio livros e revistas de outras áreas/temas diferentes de educação.	1	2	5	5	2
25	Quando o professor lê em voz alta para as crianças, está promovendo uma aproximação da criança com a língua, mas não se trata de uma atividade que desenvolva a competência leitora nos estudantes, uma vez que eles não estão, efetivamente, "lendo".	6	2	3	2	2
26	Penso que os alunos que apresentam maior dificuldade podem, eventualmente, ser reprovados num ano letivo, a fim de que possam se fortalecer para prosseguir os estudos.	1	2	6	6	0
27	É comum termos crianças nas turmas de primeiros anos que não atingiram, ainda, nem a hipótese pré-silábica da escrita, representando ainda pelas garatujas.	3	1	3	3	5
28	Penso que não há distinções entre atividades de escrita e atividades de leitura, pois ambas contribuem para que os alunos possam avançar no domínio da escrita alfabética.	2	1	3	4	5

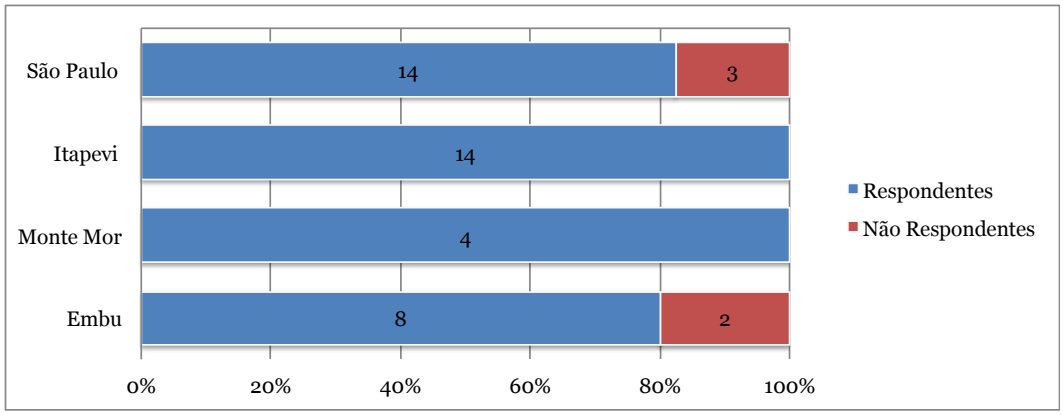
2.3.3.2 Orientadores de Estudo

Os questionários B1 foram disponibilizados tanto às 5 Orientadoras de Estudo (OEs) acompanhadas como aos 35 da amostra geral entre maio e junho de 2013. Os OEs da Rede Municipal de Monte Mor receberam-nos no mês de abril. Com a exceção de

nove, todos os orientadores preencheram os questionários em papel, antes ou depois dos Encontros de Formação.[81] Assim como ocorreu com os PAs, as respostas fornecidas por cada um desses grupos foram armazenadas separadamente, por um lado, para facilitar a análise do perfil dos OEs acompanhados e, pelo outro, para oferecer uma perspectiva comparada do total de orientadores que trabalham no curso de formação do PNAIC.

O total de profissionais selecionados para cumprir esse papel nas quatro redes municipais estudadas foi de 45. Uma amostra de 40 OEs (89%), incluindo as 5 que foram acompanhadas, completou o questionário. Por município, esse número equivale a 80% dos PAs do Embu; 83,2%, da DRE do Campo Limpo (São Paulo); e 100%, de Itapevi e Monte Mor.

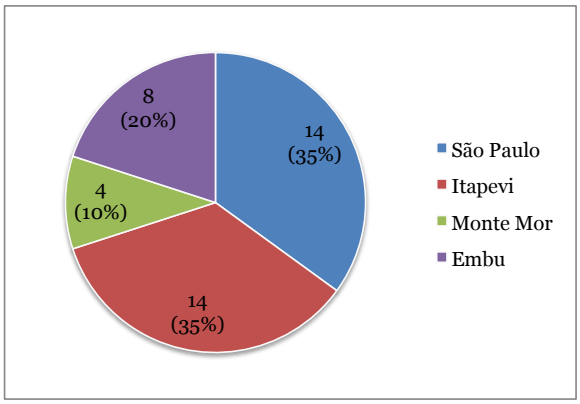
Gráfico 24: Total de OEs por Município (% de Respondentes)



Dos 40 questionários, 35% correspondem à DRE do Campo Limpo; 35%, a Itapevi; 20%, ao Embu; e 10%, a Monte Mor.[82] No subgrupo de cinco OEs, encontram-se aquelas que realizam a formação das PAs acompanhadas; duas da DRE do Campo Limpo e uma de cada um dos outros municípios (Itapevi, Monte Mor e Embu).

[81] Essas nove OEs receberam uma cópia digital do questionário, preencheram-no on-line e devolveram-no à pesquisadora responsável pelo acompanhamento da formação em sua rede de ensino.
[82] O Gráfico 24 mostra a distribuição de todas as respostas dos OEs, sem especificar quais correspondem às cinco orientadoras acompanhadas e ao resto dos respondentes.

Gráfico 25: Distribuição de OEs Respondentes por Município (N=40)



2.3.3.2.1 Identificação Pessoal

Os questionários B1 revelaram o mesmo desequilíbrio de gênero já identificado entre os PAs, sendo 39 OEs do sexo feminino (97%) e apenas um do masculino (3%).[83]

Em relação à idade, dos 35 orientadores que não foram acompanhados 34% tinham entre 31 e 35 anos (12 respondentes) e 23% encontravam-se na faixa etária de 36 a 40 anos (oito). Do restante, 14% (cinco respondentes) tinham entre 41 e 45 anos de idade, e outro tanto entre 46 e 50. Apenas 9% dos respondentes tinham mais de 50 anos e 6% menos de 30 (três e duas respondentes, respectivamente). No caso das OEs acompanhadas, 60% tinham entre 31 e 40 anos de idade (uma entre 31 e 35, e duas entre 36 e 40). As duas restantes tinham de 41 a 45 anos, e de 51 a 55. Nenhuma delas declarou ter menos de 30 nem acima de 60 anos de idade.

[83] As cinco OEs acompanhadas são do sexo feminino.

Gráfico 26: Distribuição de OEs Respondentes por Faixa Etária (N=35)

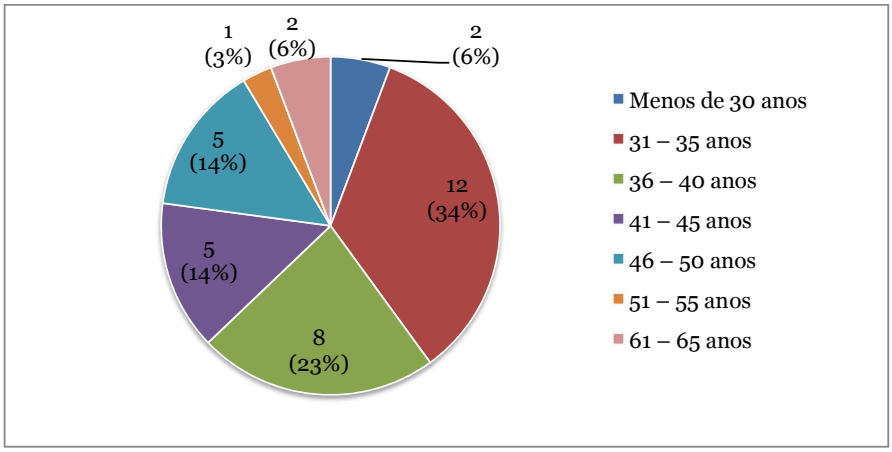
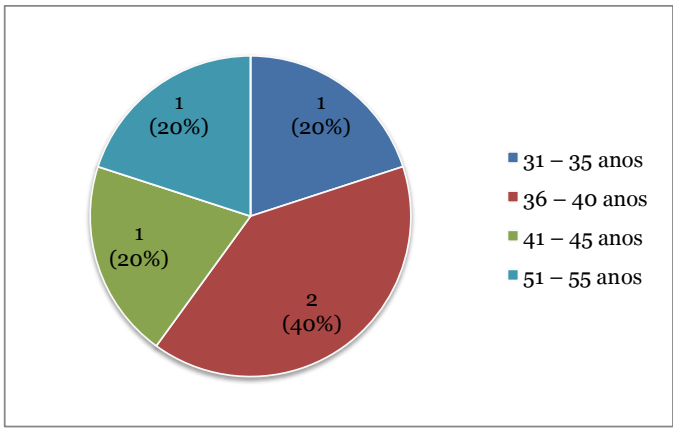


Gráfico 27: Distribuição de OEs Acompanhados por Faixa Etária (N=5)



Quanto ao tempo de atuação dos OEs não acompanhados, a maioria declarou haver passado entre 11 e 15 anos em suas atuais redes de ensino (29%, 10 respondentes), bem como entre 16 e 20 anos nelas (23%, oito). Uma porcentagem menor (17%, seis respondentes) reportou ter entre um e cinco anos lecionando na mesma rede, enquanto 20% (sete), entre seis e dez. Nenhum dos OEs na amostra de 35 respondentes tinha entre 20 e 25 anos atuando em sua atual rede de ensino, embora 9% (três) tivessem acima de 26. Na amostra das cinco OEs acompanhadas, uma declarou possuir entre 11 e 15 anos de experiência; outra, entre 16 e 20; e duas, entre 21 e 25. Em média, o tempo de atuação desses respondentes foi maior que o dos PAs.

Gráfico 28: Distribuição de OEs por Tempo de Atuação (N=35)

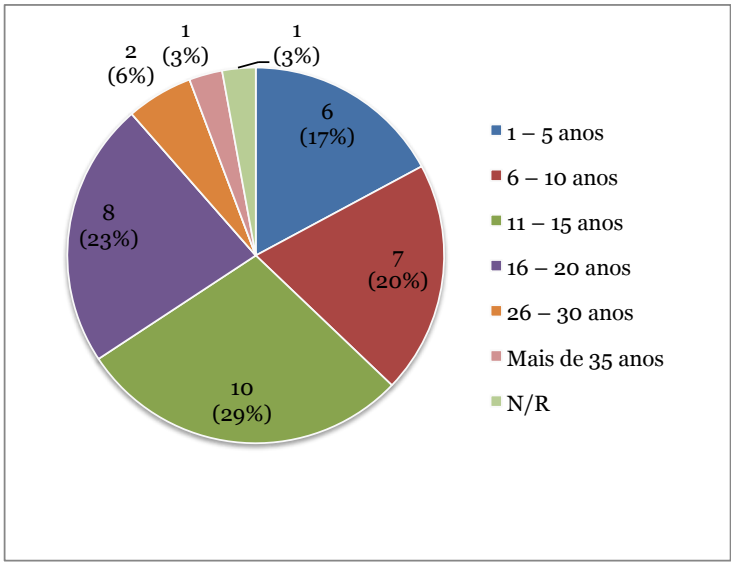
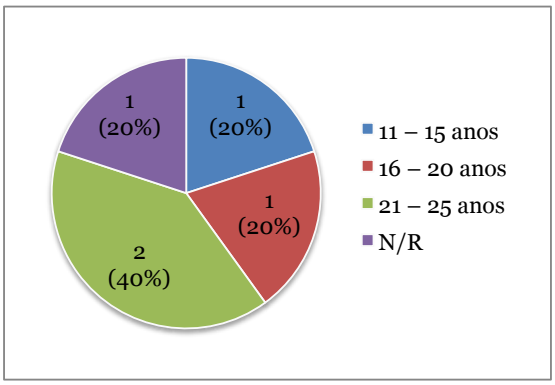
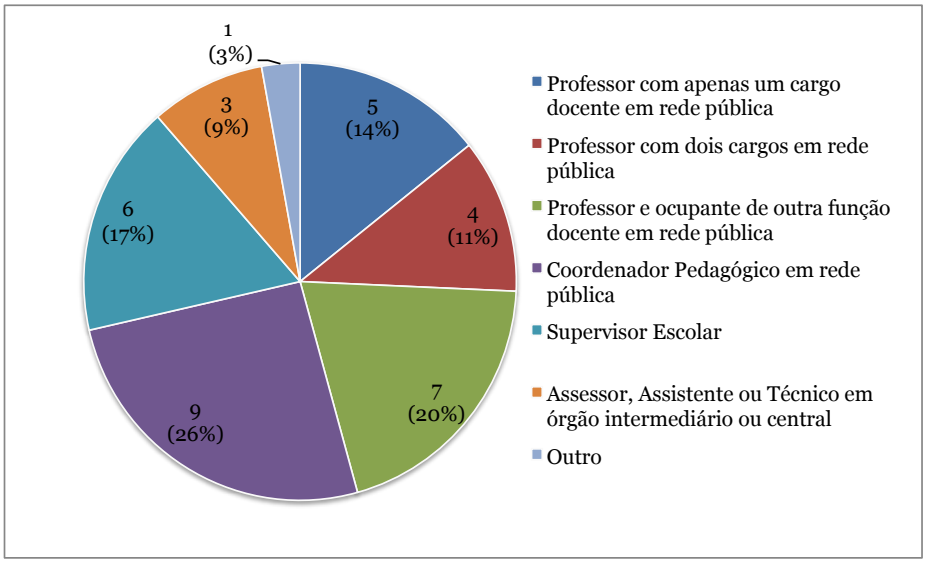


Gráfico 29: Distribuição de OEs Acompanhados por Tempo de Atuação (N=5)



Por fim, dos OEs não acompanhados, 16 declararam ocupar pelo menos um cargo docente na Rede Pública de Ensino (45%); quatro deles ocupam dois; cinco apenas um, e sete exercem outra função na rede além da docente. Desse total, cinco reportaram atuar também como coordenadores pedagógicos; um como assessor, assistente ou técnico; e o último como supervisor escolar. Dos 19 orientadores restantes, 9 (26% do total) cumprem só o papel de coordenador pedagógico; 6 (17%), o de supervisor escolar; e 3 (9%), o de assessor, assistente ou técnico. Um dos 35 orientadores indicou atuar também como professor efetivo com cargo comissionado em sua escola.

Gráfico 30: Distribuição de OEs por Vínculo Docente (N=35)



Das cinco orientadoras acompanhadas, três declararam desempenhar o papel de coordenadoras pedagógicas; uma o de assessora, assistente ou técnica; e a outra, apenas o de professora com um cargo docente na rede pública.

2.3.3.2.2 Formação Acadêmica

Na amostra geral de 35 OEs, 89% (31 respondentes) indicaram ter completado o Curso Normal ou Magistério em Nível Médio. Quanto aos programas de graduação, foram reportados 39, o que significa que 4 respondentes concluíram mais de um. Do total, 16 orientadores formaram-se somente em Pedagogia e 4, tanto em Pedagogia como em Letras, Matemática, Artes Plásticas e Administração de Empresas, respectivamente. Uma das orientadoras formou-se só em Letras e outra em Artes Plásticas; e as restantes não especificaram a área do curso concluído. Segundo os questionários, 86% dos OEs realizaram a graduação em uma Instituição Privada de Ensino Superior (30) e 14% em uma Instituição Pública Estadual (cinco).

Dos 35 respondentes, 74% (26) informaram ter realizado pelo menos um curso de Especialização; 46% deles (12) diretamente relacionados com a alfabetização.[84] No que diz respeito ao tipo de instituição, 65% dos respondentes (17) formaram-se em uma IES privada, cinco (19%) em uma pública federal e quatro (15%) em uma estadual. Apenas um dos 35 orientadores completou um programa de Mestrado, e foi também o único que obteve o título de Doutorado; ambos de uma IES pública estadual. Contudo, o orientador não especificou se os programas eram afins à área de alfabetização.

Quanto às cinco orientadoras acompanhadas, todas concluíram o Magistério em Nível Médio, e quatro se formaram de cursos de graduação em Pedagogia.[85] No que se refere às IES; quatro obtiveram o título de graduação de uma Instituição Privada e a outra de uma Instituição Pública Estadual.[86] As cinco orientadoras realizaram cursos de Especialização em IES privadas, mas apenas duas delas concentraram-se na área de alfabetização.[87] Por último, nenhuma delas atingiu o grau de Mestre ou de Doutor.

2.3.3.2.3 Atuação na Educação Básica

Os questionários mostraram que 97% dos OEs (34) já tinham atuado como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 74% (26), na Educação Infantil; 43% (15), na Educação de Jovens e Adultos; 34% (12), nos anos finais do Ensino Fundamental; 34% (12), no Ensino Médio Regular; e apenas 6% (duas orientadoras) na Modalidade Normal do Ensino Médio.

Dos 34 orientadores que declararam ter exercido o Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 19 tinham até 10 anos trabalhando nessa modalidade; 6, entre 0 e 5 anos; e 13, entre 6 e 10. Além disso, 6 orientadores tinham entre 11 e 15 anos de experiência atuando nesse nível de ensino; e 5, entre 16 e 20. Apenas 4 dos 34 orientadores superaram essa marca. Dos 26 respondentes que tinham atuado na

---

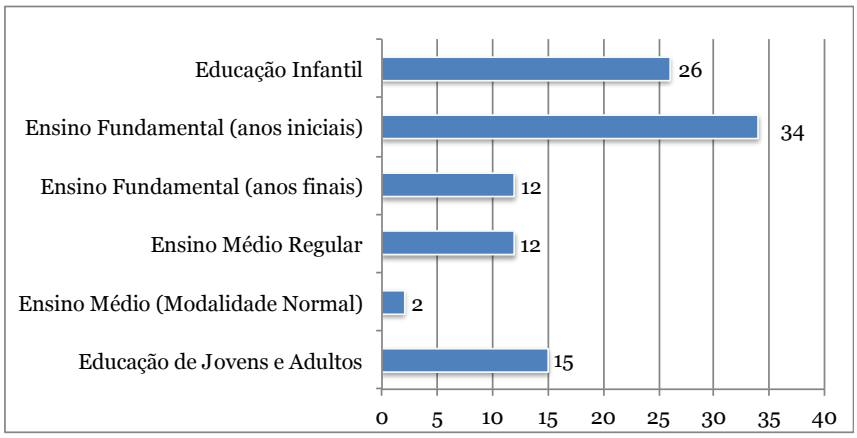
[84] Cinco dos 26 OEs indicaram que os cursos de Especialização realizados não tinham relação direta com a alfabetização; os nove restantes não especificaram.
[85] Uma das orientadoras não especificou a área do curso de graduação concluído.
[86] Nenhuma das orientadoras acompanhadas concluiu a graduação em uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior.
[87] Duas delas concentraram-se em outras áreas, e uma não especificou.

Educação Infantil, 18 afirmaram ter até 5 anos como nessa modalidade; sete 7, entre 6 e 10, e somente um, entre 21 e 25.

Por outro lado, dos 15 orientadores que declararam ter atuado na Educação de Jovens e Adultos, 11 haviam passado menos de 5 anos nesse nível de ensino; 3, entre 6 e 10; e apenas 1, entre 11 e 15. A distribuição dos 12 orientadores que haviam lecionado nos anos finais do Ensino Fundamental apresentou um padrão similar: 8 deles tinham menos de 5 anos de experiência nessa modalidade; e os outros 4, entre 6 e 10. Do mesmo modo, dos 12 que haviam lecionado no Ensino Médio Regular, 8 tinham até 5 anos de experiência; 3, entre 6 e 10; e 1, entre 16 e 20.

Por fim, os únicos dois orientadores que tinham atuado na Modalidade Normal tinham até cinco anos nesse nível de ensino.

Gráfico 31: Número de OEs com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=35)

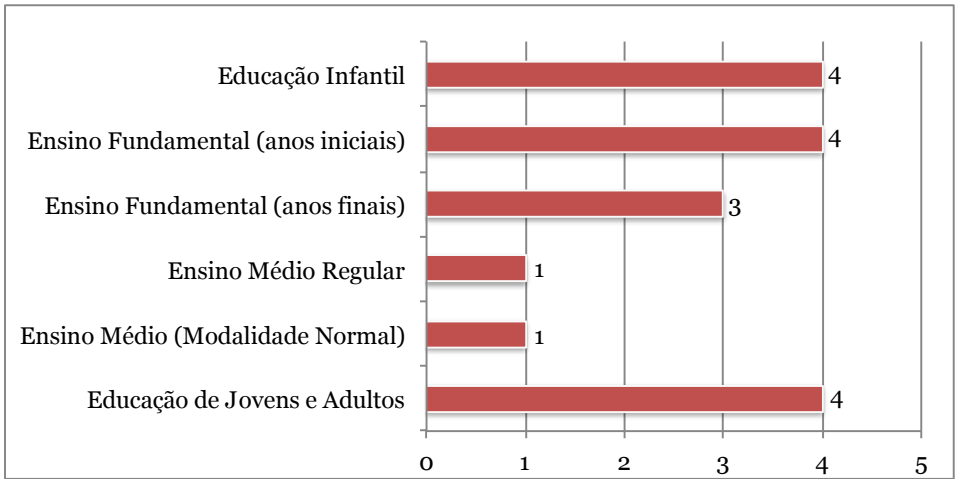


No caso das cinco OEs acompanhadas, quatro tinham exercido o Magistério como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; quatro, na Educação Infantil; quatro, na Educação de Jovens e Adultos; três, nos anos finais do Ensino Fundamental; e uma, nas duas modalidades de atuação no Ensino Médio.

Das quatro respondentes que reportaram ter atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, duas tinham até cinco anos nesse nível de ensino; uma, entre seis e dez; e a outra, entre 11 e 15. Das 4 que haviam lecionado na Educação Infantil, 2 tinham entre 16 e 20 anos na modalidade; 1, entre 6 e 10; e a outra, entre 11 e 15.

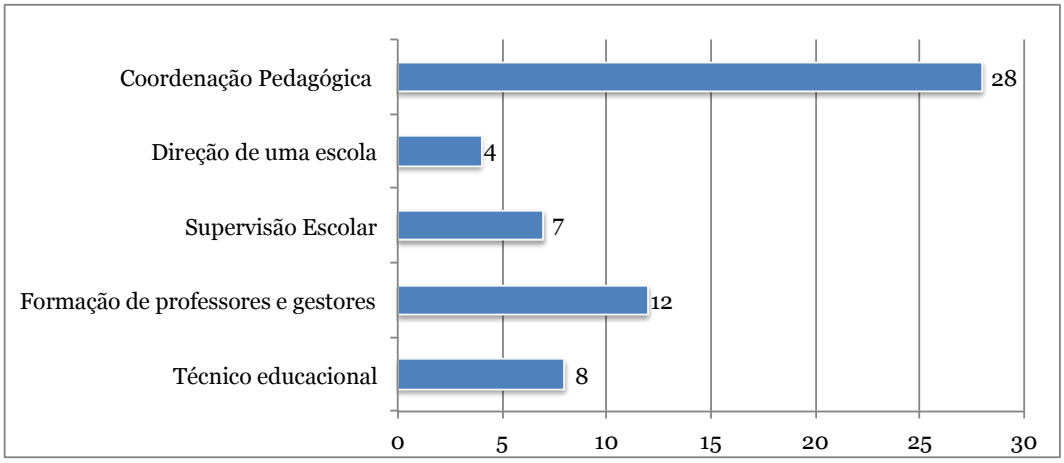
Três das quatro orientadoras que tinham exercido o Magistério na Educação de Jovens e Adultos possuíam menos de cinco anos de experiência, e apenas uma delas, entre seis e dez. Das 3 respondentes que haviam lecionado nos anos finais do Ensino Fundamental, 2 tinham menos de 5 anos na modalidade; e a outra, entre 21 e 25. Finalmente, a única respondente que tinha atuado no Ensino Médio Regular e na Modalidade Normal possuía entre 6 e 10 anos de experiência no primeiro nível de ensino e menos de 5 anos no segundo.

Gráfico 32: Número de OEs Acompanhados com Experiência em outros Níveis de Ensino (N=5)



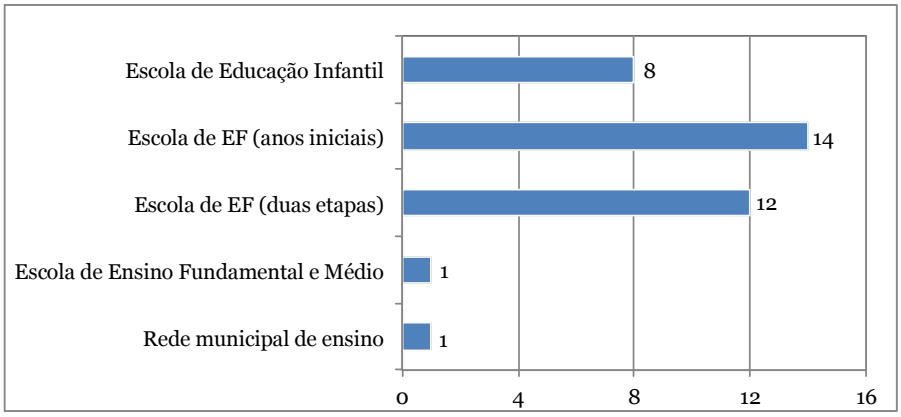
Com relação à atuação dos OEs na área de gestão, 28 dos 35 orientadores já tinham exercido o papel de coordenador pedagógico em uma escola ou Rede Municipal; 4, o de diretor de escola; 7, o de supervisor escolar; 12, o de formador de professores e gestores em um órgão intermediário ou central; e 8, o de técnico educacional em serviços administrativos e de gestão.

Gráfico 33: Número de OEs com Experiência em Cargos de Gestão (N=35)



Dos 28 orientadores que declararam terem atuado na coordenação pedagógica de uma escola ou município, 8 possuíam até 5 anos de experiência especificamente na Educação Infantil; uma no Ensino Fundamental e Médio integrados; e outra em toda uma Rede Municipal de Ensino. Além disso, 14 orientadores informaram terem exercido a Coordenação Pedagógica de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 12, do Ensino Fundamental completo. Dentre as primeiras, 10 tinham atuado por até 5 anos no mesmo cargo de gestão; 3, entre 6 e 10 anos; e somente 1 por mais de 25. Das outras 12, 9 tinham até 5 anos de experiência nesse tipo de instituição; 1, entre 6 e 10 anos; outra, entre 11 e 15; e a última, entre 16 e 20.

Gráfico 34: Número de OEs na Coordenação Pedagógica por Tipo de Instituição (N=28)

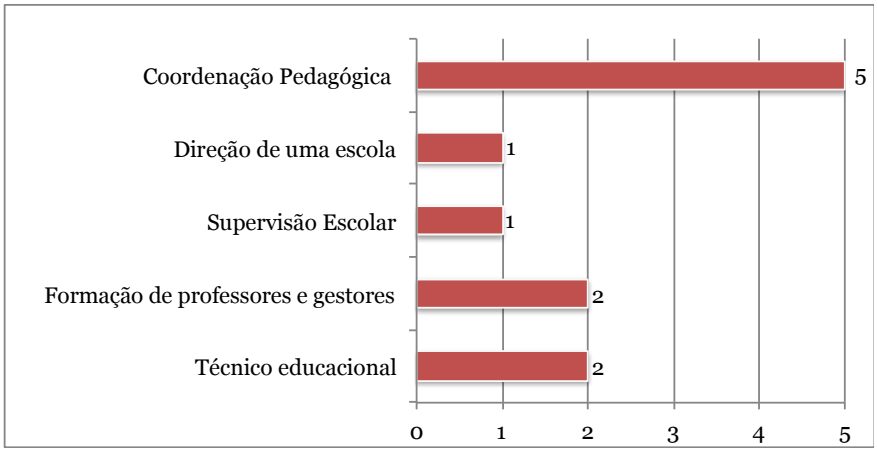


Das quatro orientadoras que indicaram terem desempenhado o papel de diretor de uma escola, todas possuíam somente até cinco anos de experiência no respectivo tipo de nível de ensino; duas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; uma, no Ensino Fundamental de duas etapas; e a outra, na Educação Infantil. Na Supervisão Escolar, o tempo máximo de experiência também foi de cinco anos para as sete orientadoras que já haviam atuado nesse cargo de gestão.

No que diz respeito aos 15 orientadores que tinham experiência na formação de professores e gestores, 12 possuíam até 5 anos de experiência e as outros 3, entre 6 e 10. Finalmente, das 8 que haviam atuado como técnico educacional (em serviços administrativos ou de gestão), 6 tinham até 5 anos nessa função, e 2 entre 6 e 10.

Considerando o subgrupo de orientadoras acompanhadas, as cinco declararam já terem atuado na Coordenação Pedagógica de uma escola; apenas uma na Direção; outra na Supervisão Escolar; e duas tanto na formação de professores e gestores em um órgão intermediário ou central, como na função de técnico educacional.

Gráfico 35: Número de OEs Acompanhados com Experiência em Cargos de Gestão (N=5)



Das cinco orientadoras que já tinham atuado na Coordenação Pedagógica de uma escola; três possuíam experiência especificamente na Educação Infantil; três, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e duas, no Ensino Fundamental de duas etapas. No caso das três orientadoras com experiência na Educação Infantil e das três nos anos iniciais do Ensino Fundamental, duas haviam passado até cinco anos nesses níveis de ensino; e a outra, entre seis e 10. Das duas orientadoras com experiência no Ensino

Fundamental de duas etapas, uma tinha até cinco anos nesse tipo de instituição e a outra, entre 16 e 20.

A única orientadora que tinha experiência como diretora de uma escola também tinha atuado na Supervisão Escolar. Nessas duas funções, o tempo máximo de atuação foi de cinco anos.[88]

Por último, duas orientadoras reportaram ter atuado na formação de professores e gestores em um órgão intermediário ou central por até cinco anos; e outras duas na função de técnico educacional em serviços administrativos e de gestão.

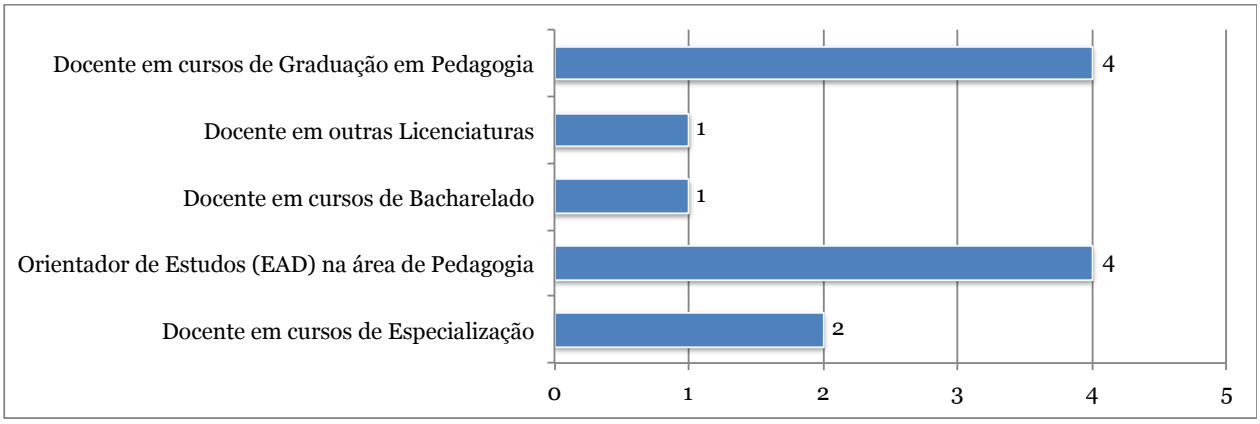
2.3.3.2.4 Atuação no Ensino Superior

No que concerne ao tempo de Magistério exercido no nível da Graduação e Pós-Graduação, observou-se o seguinte quadro: 4 dos 35 orientadores haviam atuado como docentes de Graduação e Orientadores de Estudo (EAD) em cursos de Pedagogia, dois deles por até cinco anos; e os outros, entre seis e dez; apenas um havia atuado como docente de Graduação em outras Licenciaturas por até cinco anos; outro em cursos de Bacharelado; e dois em cursos de Especialização na área de Educação. Nenhum dos 35 orientadores declarou ter experiência em cursos de Mestrado ou Doutorado, e somente dois afirmaram terem orientado Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização.

Finalmente, as cinco orientadoras acompanhadas informaram não terem atuado nesses níveis de ensino.

[88] Essa orientadora declarou possuir até cinco anos de experiência na direção de uma Escola de Educação Infantil e outros cinco anos na direção de uma escola de Ensino Fundamental completo.

Gráfico 36: Número de OEs com Experiência no Ensino Superior (N=35)

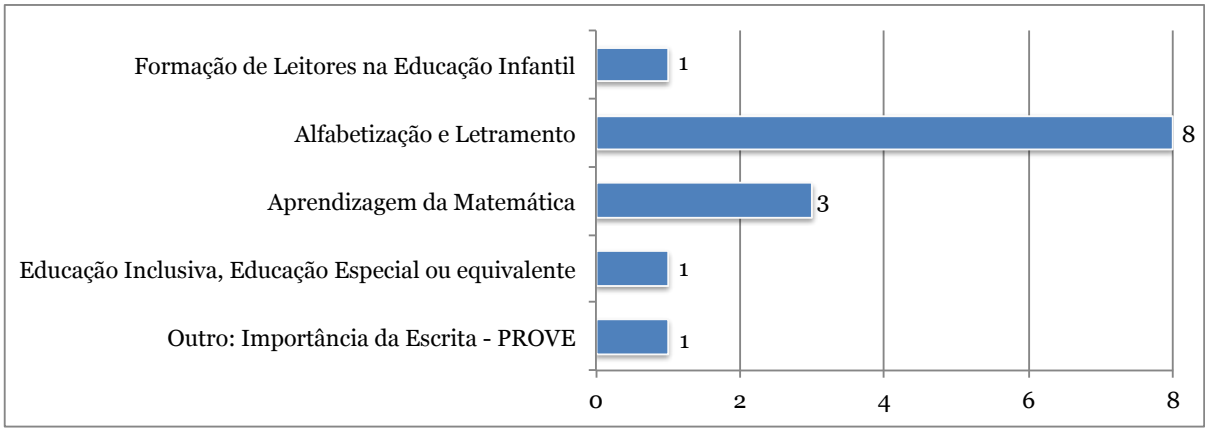


2.3.3.2.5 Atuação na Formação Continuada de Professores

Na amostra geral de 35 orientadores, 11 indicaram que atualmente trabalham na formação de professores para a Educação Básica, em cursos oferecidos fora do contexto do PNAIC com foco nas seguintes temáticas: 8 em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3 na Aprendizagem da Matemática; 1, na Educação Inclusiva; e 1, na Formação de Leitores na Educação Infantil.[89] No caso das 5 orientadoras acompanhadas, apenas 2 informaram estarem atuando na formação de professores, concentrando-se nas seguintes áreas: alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2), aprendizagem da Matemática (1), currículo e práticas da Educação Infantil de 0 a 5 anos (1), e Formação de Leitores na Educação Infantil (1).

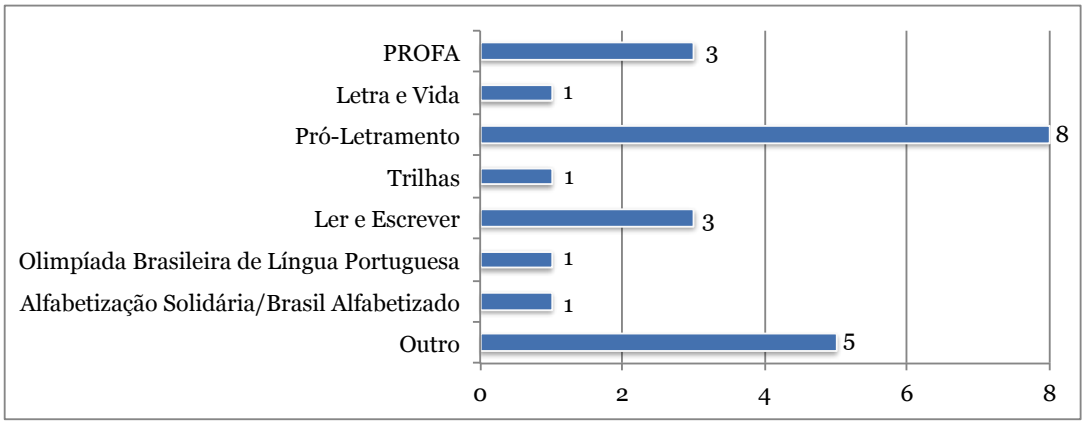
[89] Uma das 11 orientadoras mencionou também o programa *Importância da Escrita* – PROVE.

Gráfico 37: Atuação de OEs em Cursos de Formação de Professores na Educação Básica (N=11)



Dos 35 respondentes, 16 tinham lecionado em cursos e Programas de Formação de Professores especificamente voltados à área de Alfabetização, Letramento ou Formação de Leitores: 8 deles, no programa *Pró-Letramento*; 3 no *PROFA*; outros 3, no *Ler e Escrever*; 1, no *Letra e Vida*; 1, no *Alfabetização Solidária*; 1, no projeto *Trilhas*; e o último, na *Olimpíada Brasileira de Língua Portugues*.[90] Apenas uma das orientadoras acompanhadas informou ter atuado em cursos de Formação de Professores diretamente relacionados com a alfabetização; tanto no *Pró-Letramento* como no *Aprender +*.

Gráfico 38: Atuação de OEs em Cursos de Formação na Área de Alfabetização (N=16)

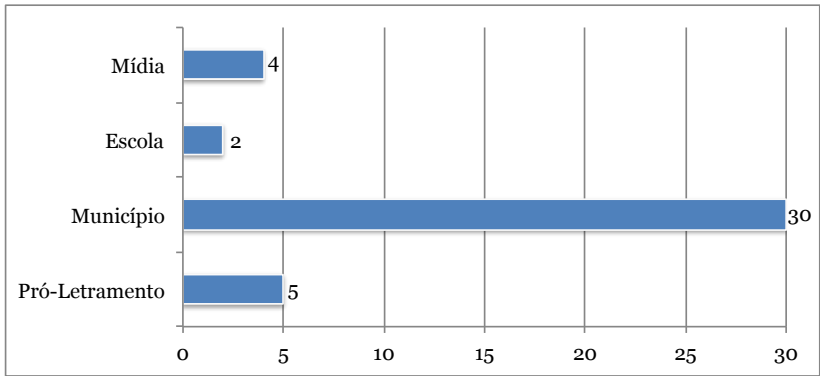


[90] Cinco dos dezesseis orientadores destacaram sua participação como formadores de professores nos programas *Contando e Encantando com Histórias*, projeto *Especial de Ação*, *Aprender +*, entre outros.

2.3.3.2.6 Sobre o PNAIC

Quanto à questão sobre como os orientadores tomaram conhecimento do curso de Formação do PNAIC, 30 de 35 indicaram terem sido informados pelas Redes Municipais de Ensino onde atualmente trabalham, 5, pela rede de contatos estabelecida durante sua participação no programa *Pró-Letramento*; 4, pelos meios de comunicação; e 2 por meio de suas escolas. O total das orientadoras acompanhadas inteirou-se do programa de Formação do PNAIC no âmbito municipal, por meio da Diretoria Regional ou Secretaria Municipal da Educação. Uma delas reportou também ter se informado do PNAIC graças à sua prévia participação no *Pró-Letramento*.

Gráfico 39: Fontes de Informação sobre o PNAIC (N=35)



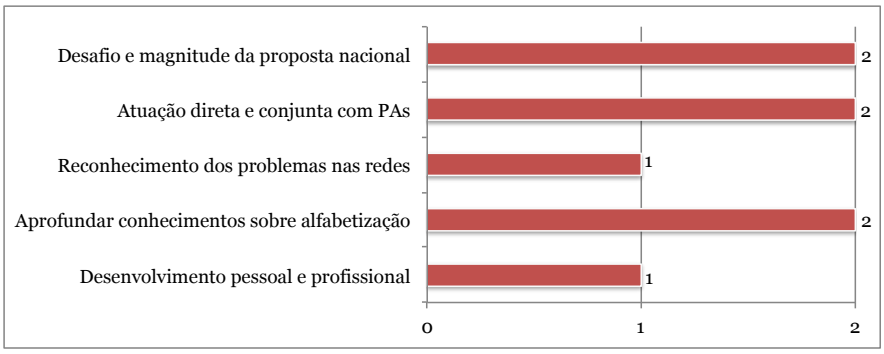
Entre as principais razões que levaram os respondentes a se inscreverem como OEs no curso de Formação do PNAIC foram mencionadas: a possibilidade de aprofundar e ampliar conhecimentos específicos na área de alfabetização (16 de 35, 2 de 5); a vontade de atuar diretamente com os PAs a fim de contribuir para o aprimoramento de sua prática pedagógica e promover a reflexão conjunta sobre o Ensino da Alfabetização (11 de 35, 2 de 5); e o desafio de participar de uma proposta nacional relacionada à Alfabetização, a magnitude e o potencial do programa, bem como a importância da meta em si mesma para o país (10 de 35, 2 de 5).

Quatro dos trinta e cinco orientadores e uma das cinco acompanhadas explicitaram também que a contribuição do curso de Formação do PNAIC para seu desenvolvimento pessoal e profissional foi uma das razões pelas quais decidiram participar dele.

Outras respostas foram mencionadas pelos OEs da amostra geral, mas não pelas 5 orientadoras acompanhadas: 8 dos 35 ressaltaram a oportunidade de melhorar e atualizar sua prática como formador de professores, graças ao interesse em continuar trabalhando na formação docente; e 4 destacaram a importância de o curso de Formação fornecer espaços para a troca de experiências e o compartilhamento de saberes entre seus participantes. Por último, uma das 5 orientadoras acompanhadas declarou que reconhecer os problemas enfrentados em relação à alfabetização em sua própria escola ou rede de ensino tornou-se o principal motivo de sua adesão.

Gráfico 40: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=35)

Gráfico 41: Razões para a Adesão ao PNAIC (N=5)



No que se refere aos principais pontos positivos do programa de Formação, 18 dos 35 OEs e 1 das 5 orientadoras acompanhadas destacaram a importância de este fornecer um espaço para a discussão e a reflexão sobre a prática pedagógica entre seus participantes. Outros 14 orientadores da amostra geral e 3 das 5 acompanhadas ressaltaram também a troca de experiências e saberes, o planejamento e aprendizagem

coletivos, bem como a colaboração entre diferentes atores para a melhoria do Ensino da Alfabetização.

Além disso, 7 dos 35 orientadores e 1 das 5 acompanhadas apontaram à sistematização de conceitos básicos e a retomada de práticas pedagógicas conhecidas como um dos grandes potenciais do programa. Para mais 6 orientadores da amostra geral e 1 das 5 acompanhadas, outro desses potenciais é a criação de momentos de estudo e de oportunidades para a formação continuada.

Apenas 4 dos 35 orientadores e 2 das 5 acompanhadas identificaram a oferta de material integrado para o professor e o aluno como um ponto positivo do Programa de Formação. Dois OEs da amostra geral e uma das cinco acompanhadas destacaram ainda o fato de o curso prever o acompanhamento da prática pedagógica para todos os PAs no Ensino Fundamental.

Outro ponto positivo do programa para apenas 5 dos 35 OEs é a conciliação entre a teoria e a prática, de forma a subsidiar as necessidades específicas de cada sala de aula. Para 3 desse mesmo total, é a reconceitualização da aprendizagem das crianças como um direito, bem como a conscientização do professor em relação a seu papel para garanti-lo.

Por fim, somente 1 dos 35 orientadores e 1 das 5 acompanhadas fizeram referência à remuneração do Programa de Formação, e a sua contribuição para aumentar a pontuação na carreira profissional do educador.

Gráfico 42: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=35)

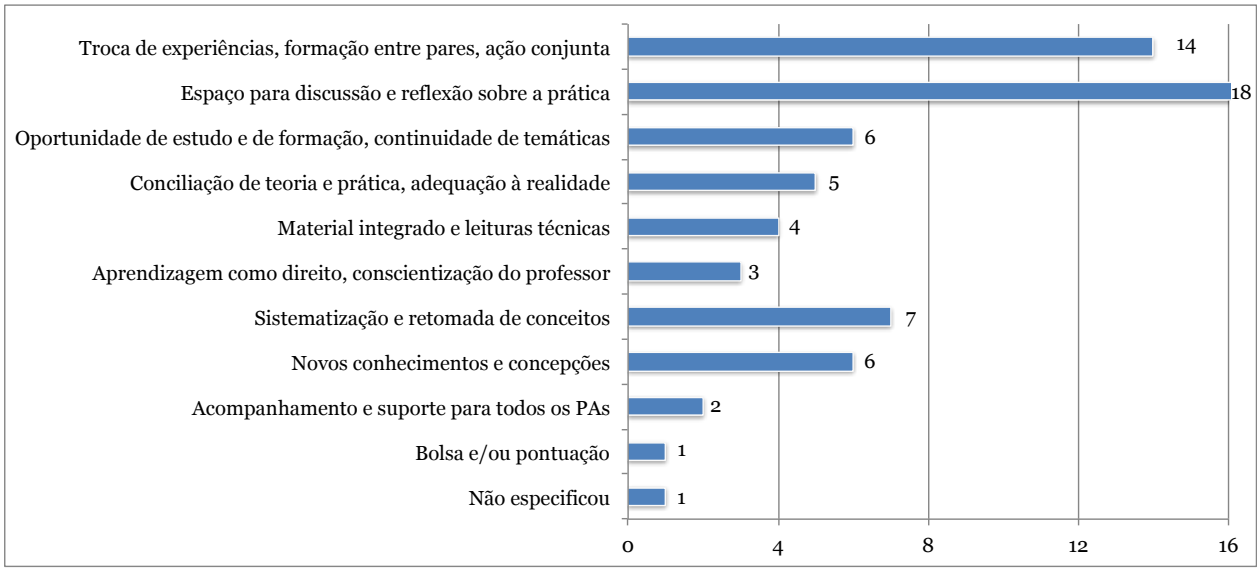
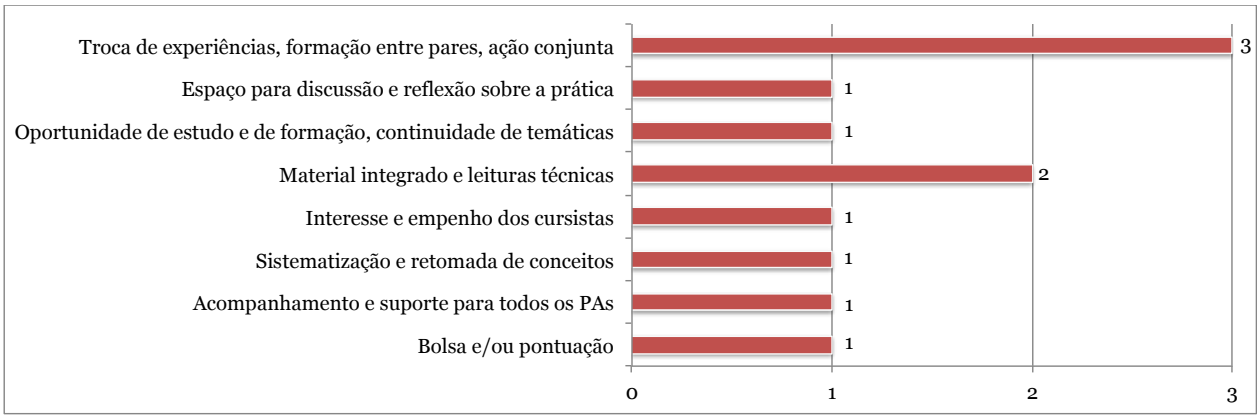


Gráfico 43: Pontos Positivos do Programa de Formação (N=5)



Quanto aos principais problemas do programa, tanto os orientadores da amostra geral como as 5 acompanhadas concordaram que predominam as falhas de comunicação e organização, causando demoras na entrega de materiais e bolsas para os participantes, alta rotatividade entre os formadores e mudanças de horário no último minuto (14 de 35, 4 de 5, respectivamente); que o Curso de Formação dos OEs é de baixa qualidade, seja pela falta de planejamento das IES ou pela falta de continuidade entre os módulos e as temáticas de formação (10 de 35, 1 de 5); e que o tempo designado para a formação dos PAs é curto em comparação à pauta extensa que o PNAIC prevê (9 de 35; 1 de 5).

Para 5 dos 35 orientadores, outras 2 lacunas do programa são a falta de aprofundamento dos conteúdos apresentados nos cadernos de formação, permitindo que a teoria se sobreponha à prática, e a escolha dos conteúdos para os cadernos de formação em si mesmos, os quais não abordam a realidade das escolas em muitos municípios nem acolhem a diversidade de perspectivas metodológicas da alfabetização. Isto, para um dos 35 orientadores, faz com que a formação no âmbito do PNAIC desconsidere propostas previamente existentes em alguns municípios.

Além disso, de acordo com três orientadores da amostra geral, há uma falta de coerência entre as grandes expectativas do programa e as limitações que resultam da exclusão de outros atores que, como os PAs, influenciam o processo de aprendizagem das crianças. Finalmente, enquanto dois orientadores desse mesmo total apontaram para a falta de compromisso e interesse por parte de alguns professores, um deles referiu-se também ao baixo nível de flexibilidade do curso de formação para adequar seus conteúdos às necessidades dos professores.

Gráfico 44: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=35)

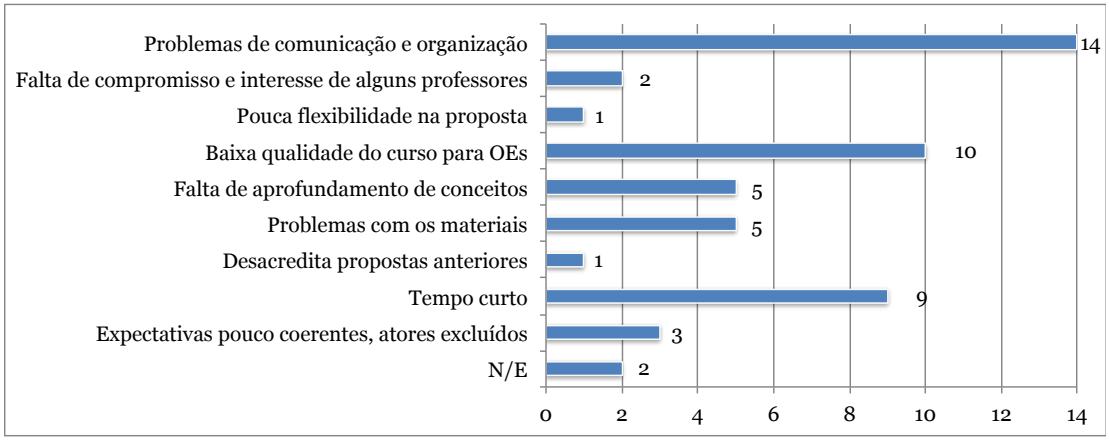
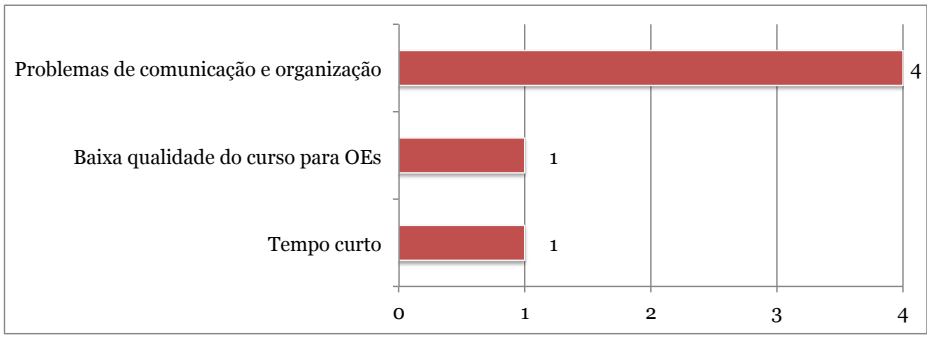


Gráfico 45: Pontos Negativos do Programa de Formação (N=5)



2.3.3.2.7 Perfil e Avaliação da Turma de Formandos

Na última parte dos questionários B1, foram incluídas perguntas que tinham por objetivo descrever o perfil dos PAs desde a perspectiva de quem os forma, no que diz respeito a seus conhecimentos prévios sobre a alfabetização, tempo de experiência como docente e nível de engajamento no programa, entre outras características.

Para começar, 29 dos 35 OEs e a totalidade das orientadoras acompanhadas avaliaram que o tamanho das turmas de PAs no PNAIC era adequado (aproximadamente 20 em cada 1) e que a organização por ano de ensino no Ciclo de Alfabetização tinha facilitado o trabalho de formação.[91] Ao mesmo tempo, 3 orientadores do primeiro total

[91] Note-se que a DRE do Campo Limpo, em vez de organizar as turmas de PAs por ano de ensino, optou por compô-las de acordo com os locais e horários indicados pelos professores como "mais convenientes" ao se inscreverem no Curso de Formação.

declararam que as turmas de PAs possuíam um tamanho, de fato, ideal (entre 20 e 25 professores); embora outros 3 o considerassem inadequado (mais próximo de 30 e 35 professores).

Com relação à experiência dos PAs, 17 dos 35 OEs e todas as 5 orientadoras acompanhadas reportaram que as turmas tinham, de modo geral, um "bom tempo" de atuação no Magistério, o qual foi descrito no próprio questionário como mais do que 5 anos. Os 18 OEs restantes da amostra geral, pelo contrário, descreveram turmas com "muita variação", sendo os professores tanto experientes como iniciantes.

Contudo, segundo 14 dos 35 OEs e 3 das 5 orientadoras acompanhadas, o tempo de experiência dos PAs parecia exercer pouco ou nenhum efeito sobre o nível de desempenho e de engajamento das turmas, tendo que ser considerados outros fatores, como a pré-disposição dos PAs para os estudos. Nove dos trinta e cinco OEs e 1 das 5 acompanhadas especificaram que as turmas como um todo eram "engajadas e envolvidas", e que a diversidade de experiências contribuía com o desenvolvimento das atividades de formação.

Quanto a essa mesma questão, cinco OEs da amostra geral identificaram entre os PAs experientes maior resistência às mudanças e à autoavaliação da prática pedagógica, dificultando a apropriação de novas concepções e conteúdos. Por outro lado, 3 dos 35 OEs e 2 das 5 acompanhadas reportaram que, em vez disso, os PAs experientes estavam dispostos a refletir sobre a própria prática e a compartilhar seus conhecimentos com os professores iniciantes, enriquecendo os encontros de formação. Apenas 3 dos 35 orientadores e 1 das 5 acompanhadas referiram-se aos PAs iniciantes como participativos ou com "muita vontade de aprender", facilitando o trabalho de formação.

Essa variedade de respostas coincide com a caracterização geral realizada pelos OEs. Primeiramente, 17 orientadores da amostra geral e 2 das 5 acompanhadas declararam que os PAs demonstraram alto grau de envolvimento e engajamento; 15 do primeiro total e 3 do segundo identificaram nos PAs grau razoável de envolvimento e engajamento; e apenas 3 dos 35 orientadores reportaram momentos de alto grau de engajamento, bem como de resistência e descompromisso entre os PAs.

No que concerne à compreensão de aspectos teóricos e didático-metodológicos sobre a alfabetização por parte dos PAs, as respostas foram menos divergentes: 31 dos 35 OEs e 3 das orientadoras acompanhadas informaram que suas turmas tinham demonstrado conhecer razoavelmente os processos de alfabetização e possuíam grau mediano de conhecimentos teóricos e didático-metodológicos desta área. Apenas 4 OEs da amostra geral e 2 das orientadoras acompanhadas especificaram que os PAs de suas turmas "conheciam bastante" e "compreendiam bem" os aspectos acima mencionados sobre a alfabetização.

Dos 35 OEs, 6 optaram por registrar que os PAs de suas turmas até o momento têm se mostrado participativos e comprometidos, colaborando com as propostas apresentadas nos encontros de formação e socializando suas experiências com os demais professores. Três das cinco orientadoras acompanhadas reportaram a mesma tendência. Isso contrasta com a descrição de três OEs da amostra geral, que identificaram uma falta de compromisso entre os PAs de suas turmas, e um alto nível de resistência gerado pela obrigatoriedade do curso. Segundo esses OEs, os hábitos de estudo desses PAs não lhes têm permitido se manterem atualizados sobre as diferentes metodologias de ensino que a formação prevê.

Outros 6 dos 35 OEs registraram que os PAs de suas turmas têm buscado esclarecer dúvidas e resolver as dificuldades enfrentadas na sala de aula, mostrando-se ansiosos pela sugestão de estratégias que envolvam atividades práticas. Essa descrição pode ser explicada pelas observações de outros seis OEs; dois deles reportaram que os PAs de suas turmas não tinham conhecimentos teóricos básicos sobre a alfabetização, e outros quatro, que apesar de os PAs terem os conhecimentos teóricos necessários, não conseguiam aplicá-los na prática.

Por outro lado, 3 dos 35 OEs e 1 das 5 orientadoras acompanhadas registraram que os PAs de suas turmas tinham uma boa disposição para considerar e discutir diferentes concepções pedagógicas, levando-os a refletir sobre sua própria prática; e um orientador de cada amostra descreveu a sua turma como estudiosa e interessada na pesquisa. Finalmente, para 2 dos 35 OEs e 1 das 5 orientadoras acompanhadas, a heterogeneidade de sua turma traz uma diversidade de experiências que contribuem

para a reflexão nos encontros de formação. Segundo uma orientadora da amostra geral, por sua vez, a diversidade propõe um grande desafio.

Com esta última pergunta do questionário B1, pretendeu-se capturar as diferentes opiniões dos OEs a respeito do impacto da formação do PNAIC nessas primeiras fases de sua implementação. Apenas 12 dos 35 OEs e 2 das 5 orientadoras acompanhadas indicaram que os PAs tinham começado a reorganizar sua prática pedagógica, utilizando as estratégias discutidas nos Encontros de Formação. Isto é consistente com a observação de outros três orientadores da primeira amostra e uma da segunda, os quais informaram que os PAs já se sentem mais seguros com o planejamento de seu trabalho e procuram traduzir as teorias estudadas em práticas eficazes na sala de aula.

Nove dos trinta e cinco OEs e 2 das 5 acompanhadas reportaram que, a partir do curso do PNAIC, os PAs possuíam mais expectativas sobre o potencial de sua própria prática. Outros 9 do primeiro total e 2 do segundo declararam também que há maior valorização do saber e da reflexão coletiva entre os PAs. Uma das 35 OEs acrescentou que os professores têm se mostrado mais livres expressando suas ansiedades. Embora quatro orientadoras da amostra geral e uma das cinco acompanhadas tivessem declarado que, como consequência da formação, os PAs de suas turmas acreditam na possibilidade de garantir o direito de aprendizagem das crianças, uma orientadora do primeiro total afirmou acreditar que entre os PAs não há uma verdadeira vontade de se responsabilizar por esse direito. Por fim, 5 dos 35 OEs e 1 das 5 orientadoras acompanhadas indicou que ainda não é possível mensurar o impacto da formação na prática dos professores.

2.3.3.3 Formadores Vinculados às IES

Os questionários A1 foram aplicados no mês de abril com as quatro formadoras responsáveis pelas turmas das cinco OEs acompanhadas. A amostra, embora pequena, representa 20% dos formadores da UFSCAR (2 de 10), 20% da UNESP (1 de 5), e 10% da UNICAMP (1 de 10).

Como nos outros níveis de atuação do PNAIC, corroborou-se o desequilíbrio de gênero nas quatro redes de ensino, sendo o total da amostra de sexo feminino. Houve,

contudo, uma variação considerável em relação à faixa etária das respondentes, com 10 anos de diferença entre cada uma delas. A formadora mais jovem da amostra, vinculada à UNICAMP, informou ter entre 30 e 35 anos de idade; a formadora da UNESP, entre 41 e 45; 1 das formadoras da UFSCAR, entre 51 e 55; e a outra formadora da mesma universidade, entre 61 e 65 anos.

Nenhuma das respondentes declarou ter atuado como professora efetiva ou visitante da respectiva IES antes do PNAIC; as quatro foram contratadas exclusivamente para realizar o trabalho de formação no âmbito do programa.

2.3.3.3.1 Formação Acadêmica

No que diz respeito a sua formação acadêmica, todas as respondentes atingiram, no mínimo, o título de Mestre, e três delas, o de Doutora. Em todos os níveis de ensino, houve um balanço entre os cursos realizados em universidades públicas e privadas. Porém, as formadoras que iniciaram seus estudos em um tipo de instituição mantiveram-se nele.[92]

As quatro respondentes começaram a trabalhar no campo da Educação somente depois de concluir seus cursos de Graduação em outras áreas; duas, em Letras; uma, em Geografia; e a outra, em Fonoaudiologia. Além de obterem a Licenciatura para se efetivarem no exercício do Magistério, duas das formadoras realizaram também um segundo curso de Graduação em Pedagogia.

Das três formadoras que alcançaram o grau de Doutoras, duas especializaram-se na Gestão Administrativa do Ensino; uma delas em Planejamento e Gestão Municipal e a outra em Administração Escolar: Didática no Ensino Superior. A terceira formadora não forneceu detalhes sobre a área de Especialização do programa concluído.

No que concerne aos Mestrados, duas das respondentes optaram por aprofundar temas diretamente relacionados com o ensino da alfabetização, sendo um deles a continuação de uma linha de trabalho em Fonoaudiologia (Distúrbios da Comunicação)

---

[92] Dos diferentes cursos realizados em Instituições Públicas de Ensino, somente o Doutorado em Educação de uma das formadoras foi concluído em uma Universidade Federal, em vez de ser concluído em uma Estadual.

e o outro em Letras (Língua Portuguesa).[93] Do restante da amostra, uma formadora completou tanto Mestrado como Doutorado em Educação, com foco em Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, enquanto a outra realizou um Mestrado em Teoria e História Literária, sem especificar a temática de seu Doutorado.

Quadro 52: Cursos de Ensino Superior Realizados pelas Formadoras das IES

	R1	R2	R3	R4
Graduação	Letras	Geografia e Pedagogia	Fonoaudiologia	Letras e Pedagogia
	Instituição Pública	Instituição Pública	Instituição Privada	Instituição Privada
Especialização	Educação	Planejamento e Gestão Municipal	-	Administração Escolar: Didática no Ensino Superior
	Instituição Privada	Instituição Pública		Instituição Privada
Mestrado	Teoria e História Literária	Educação: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores	Educação: Distúrbios da Comunicação	Língua Portuguesa
	Instituição Pública	Instituição Pública	Instituição Privada	Instituição Privada
Doutorado	Educação	Educação: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores	-	Língua Portuguesa
	Instituição Pública	Instituição Pública		Instituição Privada

2.3.3.3.2 Atuação no Ensino Superior

Duas das quatro formadoras indicaram terem atuado em cursos ou programas de Formação de Professores na Graduação durante nove anos, mantendo o mesmo vínculo institucional que o de sua atual função docente. Uma delas informou possuir mais de cinco anos de experiência nesse nível de ensino, porém exercendo outra função. Das 2

[93] Esta última formadora também concluiu o Doutorado em Língua Portuguesa.

formadoras restantes, 1 declarou ter passado 20 anos como docente na Graduação e a outra, apenas 1 ano.

Quanto à Pós-Graduação, apenas uma das formadoras indicou estar atualmente lecionando em cursos dessa modalidade de ensino, com a mesma função docente do que há quatro anos. A outra formadora informou ter exercido o Magistério como docente na Pós-Graduação por um período de três anos.

Quadro 52: Tempo de Magistério das Formadoras no Ensino Superior

		R1	R2	R3	R4
Tempo de Magistério na Graduação	No vínculo atual	-	9 anos	-	9 anos
	Em outros vínculos	1 ano	-	20 anos	5 anos
Tempo de Magistério em Programas de Pós-Graduação	No vínculo atual	-	-	-	4 anos
	Em outros vínculos	-	3 anos	-	-

2.3.3.3.3 Atuação na Área de Investigação e Pesquisa

Das quatro formadoras respondentes, apenas uma indicou atualmente coordenar um grupo de pesquisa na área de Formação de Professores, especificamente voltado ao Estudo de Gêneros Textuais no Ensino da Alfabetização. Outras duas informaram somente participar de grupos de pesquisa nessa área, porém focando-se em diferentes temáticas: na identidade e nas representações sociais da profissão docente e no curso de formação do PNAIC, respectivamente. Uma das formadoras mencionou estar envolvida no projeto de pesquisa intitulado "Gestão Escolar e Formação de Professores: a formação centrada na escola"; e outra, na orientação de uma estudante de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado ou Doutorado na área de formação de professores.

2.3.3.3.4 Atuação na Formação Continuada de Professores

Com relação à formação de professores para a Educação Básica, apenas uma das formadoras declarou estar atuando em cursos oferecidos por instituições distintas das IES vinculadas ao PNAIC, concentrando-se especificamente nas seguintes áreas: Currículo e Práticas da Educação Infantil (zero a cinco anos), Alfabetização e Letramento

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Aprendizagem de Ciências Humanas, também nos anos iniciais desse nível de ensino.

Por outro lado, todas as formadoras reportaram terem atuado anteriormente em programas de Formação de Professores na área de Alfabetização, Letramento e Formação de Leitores: duas no *Pró-Letramento*, no *Ler e Escrever* e na *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa*; uma no *Letra e Vida*; e outra no projeto *Trilhas*. Duas formadoras também lecionaram em programas de formação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: uma no *PEC – Formação Universitária Municípios* (PEC – Municípios) e a outra no curso sobre Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL).

2.3.3.3.5 Sobre o PNAIC

Duas das quatro formadoras indicaram terem se inteirado de sua possibilidade de participação no PNAIC por meio de colegas; uma pela IES, na qual atualmente realiza o Programa de Formação; e a outra pela rede de contatos estabelecida no Pró-Letramento. Duas delas declararam que a decisão de atuar como formadoras no PNAIC foi motivada pelo compromisso com a melhoria da educação brasileira; uma pela vontade de garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças; outra pela necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a alfabetização; e a última pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional que a formação traria.

No que se refere aos pontos positivos do Programa de Formação, duas formadoras mencionaram a possibilidade de renovar a prática pedagógica em sala de aula a partir de novas teorias e concepções; a outra destacou a criação de um espaço para a discussão e a troca de experiências; e a última ressaltou a abrangência nacional da formação. Por sua vez, todos os problemas identificados pelas formadoras tinham a ver com questões administrativas e de gestão (p. ex. erros de comunicação, infraestrutura inadequada, atrasos na entrega do material, salas sobrecarregadas, etc.).

2.3.3.3.6 Perfil e Avaliação da Turma de Formandos

Duas das quatro formadoras avaliaram que a quantidade de OEs em suas turmas era adequada; uma declarou que era ideal (com menos de 25 orientadores); e a outra, pelo contrário, julgou-a inadequada (com mais de 40 por formador).

Apenas uma das respondentes descreveu sua turma de OEs com "muita variação" no tempo de experiência, tanto na formação de professores como no Magistério geral; as demais três afirmaram que todos os OEs contavam com um "bom tempo" de experiência nessas modalidades (maior do que cinco anos). Todas concordaram, contudo, que o nível de engajamento e de desempenho dos OEs tinha se mostrado totalmente independente do tempo de atuação, e que as turmas demonstravam um alto grau de envolvimento no Curso de Formação.

As formadoras dividiram-se ao terem que avaliar o conhecimento dos OEs sobre a alfabetização; para duas, eles demonstraram "compreender bem" os aspectos teóricos e didático-metodológicos da área, e para as outras, apenas possuir um "grau mediano de compreensão" de tais conhecimentos. Esta última afirmação coincide com uma das dificuldades identificadas pelas formadoras em sua turma de OEs: que há um vazio no conhecimento de "questões linguísticas mais estritas". Outra dificuldade apontada pelas formadoras é a falta de tempo para os OEs prepararem adequadamente a pauta dos encontros de formação com os PAs.[94]

Por último, as formadoras reconheceram as seguintes contribuições do programa para os OEs: mobilização de saberes e revisão da própria prática, reflexão sobre a meta da alfabetização na idade certa, e mais segurança em sua atuação como formadores de professores.

---

[94] Duas formadoras indicaram que ainda não é possível identificar dificuldades específicas em suas turmas de OEs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. S. A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010. 72 p.

BRASIL. Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Entendendo o Pacto. Brasília: 2013a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/ 53-entendento-o-pacto>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Indicadores Demográficos e Educacionais 2011. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: 2012a. 43 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Orientador de Estudo. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012b. 2 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientadores_de _estudo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Papel do Orientador de Estudo. Brasília: 2013b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/80-papel-do-orientador-de-estudo>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Pró-Letramento. Brasília: 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itmid=700>. Acesso em: 1 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Professor Alfabetizador. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012c. 2 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003 (Parte 1/12). Brasília: 2006. 24 p. Disponível em: <http://portal. inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em: 30 jul. 2013.

BRILHANTE, L. H. A. A. Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2010. 15 p. Disponível em: <http://ufpi.br/ppged/>. Acesso em: 19 jul. 2013.

CALLEGARI, C. Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa. In: 5° Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação. São Bernardo: UNDIME, 2012. 32 p. Disponível em: <http://undime.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. Programa Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2013.

CHAN, I. O que é o PNAIC? 17 jun. 2013. Educar para Crescer. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/avaliacao-alfabetizacao-744290.shtml>. Acesso em: 1 ago. 2013.

DA LUZ, I. C. P.; FERREIRA, D. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife: ANPAE, 2013. 13 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26>. Acesso em: 29 jul. 2013.

FNDE. Alfabetização na Idade Certa: terá mais literatura em sala de aula. 5 jun. 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/4579alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idadecertater%C3%A1-mais-literatura-em-salade-aula>. Acesso em: 28 jul. 2013.

FREITAS, S. B.; OLIVEIRA, A. C. (Org.). Documento Subsidiário – Currículo da Rede Educacional Municipal. Embu das Artes: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 75 p.

GOMES, A. V. A. Alfabetização na Idade Certa: garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. In: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília:

Consultoria Legislativa, 2013. 18 p. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 23 jul. 2013.

GOMES, C. F. Projetos de Educação do Ceará. In: Audiência Pública da Comissão Especial de Cultura e Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. 30 p. Disponível em: <http://ceara.gov.br/index.php/governador/apresentacoes>. Acesso em: 21 jul. 2013.

GUSMÃO, J. B.; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-34, 2011.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidade sat>. Acesso em: 13 ago. 2013.

ITAPEVI. Núcleo de Apoio Pedagógico. Orientações sobre a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino. Itapevi: Secretaria de Educação e Cultura, 2011. 3 p.

MANDELLI, M. Entenda como Funciona o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Governo Federal firma compromisso para alfabetizar todas as crianças até os oito anos. 14 nov. 2012. Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/24884/entenda-como-funciona-o-pactonacionalpel a-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 29 jul. 2013.

MARQUES, C. A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 23, p. 275-291, 2009.

MARTINS-SILVA, P.; TRINDADE, Z. A.; CEOTTO, E. C.; SILVA, R. D. M.; BERTOLLO-NARDI, M. Estudos em representações sociais – Volume 2. Vitória: GM Editora, 2012. 230 p. Disponível em: <http://www.jirs2011.com.br/jirs2011/>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MONTE MOR. Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura e Turismo. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil. Monte Mor: SME-EI, 2005a. 132 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Cultura e Turismo.

Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental I. Monte Mor: SME, 2005b. 174 p.

PELLIM, R. Legislação Altera Cursos e a Formação de Professores. 12 dez. 2000. São Paulo: Folha de S. Paulo. Disponível em: <http://www.uol.com.br/folha/educacao/ult305u1926.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Documento orientador quanto à organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Programa de Alfabetização e Letramento na Rede Estadual. 24 p. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_orientacoes.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007. 208 p.

_____. Secretaria Municipal da Educação, 2013. Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em 14 ago. 2013.

_____. Secretaria Municipal da Educação, 2012. Orientações – Organização de Horários. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109100/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=67&MenuIDAberto=43>. Acesso em: 16 ago. 2013.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Portaria n° 647, de 24 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br>. Acesso em:

_____. Secretaria Municipal da Educação. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. 29 p. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/pde/projeto_pnaic.ppt>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SOUZA, O. A. Caminhos da Alfabetização: ações e resultados no PAIC – Ceará. In: 22° Bienal Internacional do Livro de São Paulo. São Paulo: AbreLivros, 2012. 39 p. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PNAIC está presente em 97% dos municípios do país. 25 jun. 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-m

idia/noticias/27323/pnaic-esta-presente-em-97-dos-municipios-do-pais/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

TOKARNIA, M. Alunos do 1° ao 3° Ano do Ensino Básico Farão Avaliação Nacional da Alfabetização. 16 jun. 2013. Brasília: Agência Brasil, 2013a. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-10/alunos-do-1%C2%BA-ao3%C2%BA-ano-do-ensino-basico-farao-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Ano Letivo Começa com o Pacto pela Alfabetização até os 8 Anos de Idade em 89,9% do país. 14 fev. 2013. Brasília: Agência Brasil, 2013b. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-02-14/ano-letivo-comeca-com-pacto-pela-alfabetizacao-ate-os-8-anos-de-idade-em-899-do-pais>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Inep Debate Modelo de Avaliação Externa para o Ensino Fundamental. 29 mar. 2013. Brasília: Agência Brasil, 2013c. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-29/inep-debate-modelo-de-avaliacao-externa-para-ensino-fundamental>. Acesso em: 3 ago. 2013.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

SÃO PAULO

2014

SUMÁRIO

3. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA 1

3.1 Nível Internacional: Por uma Educação "Eficiente e Eficaz" 1

3.2 Nível Nacional 6

3.2.1 Lideranças Sociais, Intelectuais e Políticas 6

- O "Todos pela Educação" e a Meta de Alfabetizar até os Oito Anos de Idade 6
- O Papel das Universidades 11
- A Posição dos Governos Locais: CONSED e UNDIME . 15
- Confluência de Fatores: Os Números e Circunstâncias que Motivaram a Ação 17

3.2.2 História da Alfabetização nas Políticas Públicas de Formação Docente e Avaliação 18

3.2.2.1 A Realidade Educacional Brasileira 19

3.2.2.2 Período Inicial: a Década de 1990 22

- Consolidando os Fundamentos Legais: da Constituição Federal à LDB 22
- Iniciativas de Formação Docente na Perspectiva Ascendente 25
- Iniciativas de Formação Docente na Perspectiva Descendente 27
- As Parcerias com o Terceiro Setor: a AlfaSol e a Educação de Jovens e Adultos 29

3.2.2.3 Fortalecendo as Ações Articuladas: o Período de 2001 a 2010 32

- Planos e Metas da Legislação à Prática 32
- Novas Iniciativas de Formação Docente 39
- O Primeiro Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 45

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 48

3. CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

De acordo com a metodologia pós-estruturalista de Stephen Ball (1994), analisar-se-ão neste capítulo as influências políticas, ideológicas e pedagógicas que confluíram na formulação oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio de uma análise crítica dos textos e discursos que circularam nos meios acadêmicos e de comunicação de massa durante os meses que a precederam, bem como de eventos, campanhas e publicações que, ao longo das décadas de 1990 e 2000, disseminaram conceitos e posicionamentos técnico-teóricos tanto em nível nacional como internacional, os quais foram posteriormente traduzidos na política em questão.

3.1 Nível Internacional: Por uma Educação "Eficiente e Eficaz"

Com as reformas neoliberais promovidas pelo governo brasileiro a partir de 1990 e o crescente predomínio dos interesses do setor empresarial, os eixos norteadores das políticas educacionais do país assumiram uma lógica fortemente influenciada pelas forças do mercado, as quais substituíram a meta inicial de apenas expandir o acesso à educação pública gratuita pela necessidade de incorporar uma noção de "equidade" a esse processo de expansão. A equidade, contudo, foi definida pelo mundo corporativo como o dever de garantir uma "oferta eficiente e eficaz de ensino" por parte do Estado, para que todos os cidadãos pudessem adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitissem competir no mercado de trabalho, cada vez mais integrado à economia global (VOSS, 2011, p. 45).

Esse discurso, baseado nos "princípios e preceitos do Banco Mundial", elevou a Educação à categoria de "fator estratégico" no processo de desenvolvimento econômico e associou-a a conceitos-chave de cunho mercantilizador (SHIROMA et al., 2011, p. 226; VOSS, 2011). Desse modo, a Educação começou a ser entendida como um mecanismo de qualificação da mão de obra local, envolvendo a aquisição de competências básicas para conquistar o "novo paradigma tecnológico e organizacional" do mundo contemporâneo (SHIROMA et al., 2011, *loc. cit.*). A mostra disso foi o documento de referência distribuído em março de 1990 aos 1.500 participantes da Conferência Mundial sobre

Educação para Todos, copatrocinada pelo Banco Mundial e pela UNESCO,[1] no qual alguns índices educacionais, tais como as taxas de alfabetização e de escolarização nos diferentes níveis de ensino, foram cruzados com estatísticas macroeconômicas de forma a justificar um chamado à ação conjunta, tanto internacional como intersetorial. Foram citados, por exemplo, os resultados de um estudo realizado com uma amostra representativa de países em desenvolvimento, revelando que um aumento nas taxas de alfabetização exercia um impacto positivo sobre o investimento e a produção por trabalhador. Além do mais, foi demonstrado que o gasto público em Educação, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, tinha uma correlação positiva com as taxas de crescimento econômico e que ter concluído o Ensino Fundamental não só aumentava a produtividade da força de trabalho industrial, mas também impulsionava o empreendedorismo e a autonomia laboral (WCEFA, 1990b, p. 7).

A evidência científica fez com que, durante a Conferência, se pretendesse atingir um "consenso mundial" quanto às expectativas do que constituiria uma Educação Básica de qualidade. Nesse contexto, decidiu-se que a escola deveria "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" do indivíduo, tornando-se imprescindível a aquisição de certas ferramentas e conteúdos "essenciais" para que essa aprendizagem pudesse acontecer de forma permanente, ao longo da vida. Entre as ferramentas apontadas, ressaltaram-se: alfabetização, expressão oral, habilidades matemáticas e resolução de problemas. E no que diz respeito aos conteúdos, mencionaram-se: conhecimento, habilidades, valores e atitudes, ainda que o sentido dado a esses conceitos não tivesse sido detalhado.

Das quatro ferramentas, a alfabetização foi apresentada separadamente como um requisito indispensável em todos esses processos (WCEFA, 1990b, p. 11), destacando-se em numerosos trechos do documento a importância de assegurar um ensino eficaz da leitura e escrita, tanto a crianças, quanto a jovens e adultos. O termo "alfabetização" foi incluído em 41 das suas 150 páginas; e a redução do analfabetismo foi assumida como um dos compromissos-chave pelos países participantes,[2] reiterando-se, contudo, o incentivo econômico subjacente a eles. Prova disso é que ao discutir o possível impacto

[1] A Conferência, que ocorreu em Jomtiem (Tailândia), também contou com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP).
[2] No Marco de Ação disponibilizado pela UNESCO para orientar a concretização das metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ou *World Declaration on Education for All*), propôs-se uma redução de 50% nas taxas de analfabetismo entre 1990 e 2000 (WCEFA, 1990a, p. 3).

de programas voltados à melhoria da qualidade do ensino público explicitou-se que "o analfabetismo tra[ria] consequências graves para o bem-estar econômico nacional pela carga *relativa* e *absoluta* que impõe" (WCEFA, 1990b, p. 70). E nos argumentos apresentados para dar atendimento prioritário à mulher no mesmo tipo de programas, atestou-se que, além de ter sido um grupo demográfico historicamente excluído das políticas de Estado ao redor do mundo, as suas contribuições econômicas à indústria e à agricultura justificariam o foco particular nele.

Por meio do Marco de Ação da Conferência, por sua vez, afirmou-se o papel da sociedade civil e dos setores não governamentais na iniciativa de tornar a educação pública mais "eficaz" – já que, sem sua participação, as autoridades políticas nacionais, regionais e locais não conseguiriam prover "a totalidade dos recursos humanos, financeiros e organizacionais" requeridos pela tarefa de planejar, administrar e avaliar os planos para a Educação Básica (WCEFA, 1990a, Art. 7).

Essa nova abordagem, permeada pela ótica empresarial, apropriou-se do termo "eficácia", adotando-o como o caminho para transformar a Educação brasileira de modo a adequá-la "às novas demandas do capital" (SHIROMA et al., 2011, p. 226). Começou-se a falar em "competências" que não só teriam como objetivo qualificar os "novos sujeitos do trabalho" como também os tornaria "empregáveis" (SHIROMA et al., 2011, *loc. cit.*). Isso aconteceu ao mesmo tempo que outros setores pretendiam "ressignificar" a Educação como parte do discurso da "justiça social", gerando, assim, uma fórmula dupla de "competitividade com equidade", apoiada pelos organismos internacionais aos quais o Estado brasileiro recorreria para intervir no Sistema Público de Ensino, por meio de trabalhos de cooperação.

Isso porque, embora pautada de modo predominante pelo Banco Mundial e, portanto, pelos interesses do mundo econômico, a Conferência de 1990 foi "a conclusão de um amplo processo de trabalho, consulta e discussão" realizado em distintas regiões do mundo. Graças ainda à coparticipação da UNESCO e das duas agências vinculadas às Nações Unidas, foi possível uma "conciliação" de prioridades e preocupações diversas; às vezes complementares, às outras vezes contraditórias (TORRES, 1994, p. 5). Como reflexo dessa conciliação, observou-se tanto durante a Conferência quanto depois dela uma fusão de "terminologias" correspondentes, por um lado, à tradição da UNESCO,

fundamentada numa noção de Educação como direito e responsabilidade social, e, por outro, à do Banco Mundial, cujos parâmetros de eficiência e eficácia na área educacional tornar-se-iam relevantes para garantir os objetivos do desenvolvimento (WCEFA, 1990b, p. 1). Nesse contexto, a aprendizagem foi definida como o processo pelo qual crianças, jovens e adultos se tornam capazes de desenvolver suas "capacidades e potencialidades como pessoa, trabalhador, cidadão e membro pleno e responsável pela sua família, sua comunidade e seu país", justapondo as duas visões sob uma mesma bandeira (TORRES, 1994, p. 5).

Pode-se afirmar que o diferencial da UNESCO consistiu em defender a relação direta entre Educação e a possibilidade de todas as pessoas viverem com dignidade e liberdade, a fim de "construir identidades coletivas [de caráter] cultural, linguístico e espiritual, avançar a causa da justiça social e fomentar a tolerância, [...] trabalhando em prol da paz e da solidariedade em um mundo interdependente" (WCEFA, 1990b, p.11). Por isso, ao serem deliberadas as necessidades básicas de aprendizagem, prevaleceu no seu discurso a necessidade de preparar o indivíduo para "aprender ao longo da vida", e não unicamente até o seu ingresso ao mercado de trabalho – como o Banco tinha proposto em seus documentos oficiais. Já em 1992, por ocasião de um seminário organizado pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) em Santiago do Chile, a pesquisadora Rosa Maria Torres contrastou as implicações dessas duas "ideologias" para a construção de um currículo que, de fato, satisfizesse as necessidades de aprendizagem. De acordo com a análise de Torres, se o conhecimento fosse considerado instrumental e somente útil para participar de "ações bem-sucedidas", a aprendizagem tornar-se-ia apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Se, pelo contrário, o compreendêssemos como um supridor "da necessidade de conhecer", manter-se-ia aberto um horizonte infinito para aprender sempre (1994, p. 56). O Banco, porém, aceitou a primeira concepção ao perceber que esta também poderia contribuir à satisfação da demanda por "trabalhadores flexíveis que [pudessem] facilmente adquirir novas habilidades" (CORRAGIO, 1996, p. 100).

Com base em todas as transformações acima mencionadas, implantou-se ao redor do mundo uma série de reformas voltadas a facilitar a corresponsabilização pela melhoria da Educação e o acompanhamento do desempenho tanto de alunos como de

professores nas Redes Públicas de Ensino, seguindo um modelo híbrido que transitava entre a lógica da "reconstrução social" da UNESCO e a da eficiência promovida pelo Banco Mundial.[3] Entre tais reformas, encontrava-se a formulação e utilização contínua de mecanismos de avaliação de resultados, pelos quais se pretendia "requalificar e revalorizar escola e o professor", incentivando a transparência na gestão educacional – a qual, por sua vez, devia ser cada vez mais descentralizada e democrática. Sem permitir que o foco dado ao "nível de cumprimento" dos objetivos assinalados pelo próprio sistema distraísse a atenção do "que" e do "como" da aprendizagem, buscou-se, com a avaliação contínua, que os líderes políticos dos diferentes entes federados passassem a prestar contas à sociedade, assumindo a responsabilidade pelas metas de aprendizagem estabelecidas pelos atores e setores que participavam dos fóruns realizados ao redor das expectativas da Educação Básica tanto no Brasil como no mundo inteiro, reunindo empresários, representantes das centrais sindicais, ONGs, entre outros (TORRES, 1994, p. 13; SHIROMA et al., 2011, p. 228).

Do mesmo modo e com a mesma cautela, impulsionaram-se, sob a recomendação do Banco Mundial, a produção e a distribuição de materiais didáticos que, segundo pesquisas estatístico-econômicas, seriam o "insumo" mais eficiente em termos de custo-benefício para padronizar a "malha curricular" dos sistemas públicos de ensino e aprimorar o rendimento dos alunos em relação a ela (CORRAGIO, 1996). Inicialmente, isso o levou a pensar que os chamados "pacotes instrucionais" poderiam compensar as deficiências da precária preparação docente, sem necessitar um processo formativo permanente, bem como da diminuição no número de alunos por sala de aula. No entanto, as conclusões de Jomtiem apontaram também para a necessidade de "melhorar a efetividade dos professores por meio de um maior domínio dos conteúdos curriculares,

[3] Duas delas inspiraram a formulação de políticas públicas no Brasil durante os anos seguintes – tanto no âmbito pedagógico como no de gestão. A primeira foi a reforma espanhola, iniciada em meados dos anos 1980 e que teve como foco: (1) a expansão da escolaridade obrigatória até os 16 anos de idade; (2) a definição de conteúdos mínimos para garantir uma formação comum a todos os alunos; (3) a formação permanente de professores pela implantação de Centros de Professores para o desenvolvimento de atividades de "renovação pedagógica"; e, por último, (4) a institucionalização da participação da família na gestão escolar (RUIZ, 2009, p. 26). A segunda foi a reforma da cidade de Nova York, estruturada desde 2002 sob os seguintes eixos: (1) descentralização e autonomia escolar; (2) monitoramento e responsabilização pelo desempenho dos alunos; (3) apoio presencial ao professor na sala de aula; (4) aproximação das famílias à escola; (5) adoção de programas alternativos para contratação e formação docente; (6) participação da iniciativa privada na criação de *charter schools;* (7) aprimoramento das relações com os sindicatos de professores e diretores; e (8) garantia de disciplina e segurança escolar (GALL; GUEDES, 2009).

do desenvolvimento de habilidades de comunicação e de motivação para o trabalho", requerendo outras mudanças, tais como: a implementação de programas de formação docente (com ênfase no que foi denominado "capacitação em serviço"), a redução da proporção aluno-professor e a elaboração de Planos de Carreira mais competitivos para o Magistério (WCEFA, 1990, p. 53). Como consequência, as décadas seguintes viram o surgimento de numerosos Programas de Formação ou Capacitação em Serviço, sempre complementados por "guias didáticos" para o professor, organizados em módulos e com sugestões de atividades para facilitar a estruturação de seu trabalho (TORRES, 1996, p. 135).

3.2 Nível Nacional

3.2.1 Lideranças Sociais, Intelectuais e Políticas

O "Todos pela Educação" e a Meta de Alfabetizar até os Oito Anos de Idade

Após a ampla participação intersetorial que caracterizou a década de 1990, em 2006, a "Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina", patrocinada pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau, reuniu "personalidades e representantes de empresas brasileiras" para discutir ações concretas que fariam parte de um documento intitulado *Compromisso Todos pela Educação*, por meio do qual se visaria garantir uma "Educação de qualidade para todos" e o envolvimento de "todos pela qualidade da Educação", dando continuidade à ação colaborativa entre lideranças políticas, empresariado e terceiro setor. A ação tinha sido convocada pelos organismos multilaterais na "Conferência sobre Educação para Todos" (TPE, 2006, p. 5).[4] Grandes consórcios financeiros, corporações, ONGs, intelectuais, universidades, a mídia e até o Governo Federal aderiram a esse compromisso, considerado uma aliança entre a sociedade civil, a iniciativa privada, organizações

[4] Em um documento complementar intitulado "Todos pela Educação: Rumo a 2022", apresentaram-se dez mensagens que orientariam a realização das metas estabelecidas pelo Movimento. Os dois primeiros itens fazem menção à Conferência e aos "princípios" do Banco Mundial tratados anteriormente. Explicam-se as mudanças na organização econômico-laboral do mundo contemporâneo para justificar o chamado à ação conjunta.

sociais, educadores e gestores públicos da Educação, cujo objetivo seria atuar de forma "convergente, complementar e sinérgica" com o Estado para o provimento de políticas públicas que transformassem a escola com "eficiência, eficácia e efetividade" no ensino (SHIROMA et al., 2011, p. 233).

O "Todos pela Educação" (TPE) constituir-se-ia nos anos seguintes como um dos movimentos sem fins econômicos ou lucrativos mais influentes do Brasil. Em longo prazo, a ação aspirava a "fomentar o capital social da nação" para assegurar que se cumprisse o direito de todos os cidadãos a uma Educação de qualidade. Liderado pelo Grupo Gerdau, empresa siderúrgica multinacional, o TPE contou com o apoio inicial de instituições ligadas a grandes grupos comerciais, como a Fundação Itaú Social, a Fundação Bradesco e a Fundação Santander, além do Instituto Camargo Corrêa, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna (VOSS, 2011, p. 50). Depois dos diálogos e debates suscitados na Conferência de 2006, o movimento concretizou a formulação de cinco metas para a Educação Básica que deveriam ser atingidas até o dia 7 de setembro de 2022, data de comemoração do bicentenário da Independência do Brasil. Para isso, são necessárias a mobilização e a união de esforços tanto dos patrocinadores da iniciativa privada, como dos atores envolvidos na elaboração de políticas públicas e da sociedade civil em geral. Dessa maneira, o TPE foi se transformando em uma rede de influências que congregava "agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos em torno de um discurso comum" (VOSS, 2011, p. 52).

Um dos eixos que atravessou todas as metas do TPE foi a tentativa de instituir uma cultura de "transparência" na gestão educacional brasileira, reforçando o uso de indicadores mensuráveis como mecanismos de monitoramento e divulgação permanente do progresso de municípios, Estados e do Brasil como um todo, com vistas à sua efetiva prestação de contas à sociedade (VOSS, 2011, p. 51). Isso se materializou por meio da publicação de estatísticas oficiais em uma série de relatórios anuais intitulados "De Olho nas Metas", bem como pelo desenvolvimento de provas e indicadores próprios, em parceria com outras instituições públicas e do terceiro setor, a fim de avaliar algumas competências que o Ministério de Educação (MEC) não tinha previsto até então, dando-lhes visibilidade para se tornarem uma prioridade do Governo Federal.

A primeira das metas do TPE estabeleceu que 98% das crianças e jovens brasileiros deveriam estar, até 2022, efetivamente matriculados e frequentando a escola, sendo que, em 2010, segundo os Censos Demográficos do IBGE, as taxas de atendimento para essa faixa etária já haviam se elevado para 91,5%, de 83,8% em 2000. A segunda meta, cujas especificidades técnico-pedagógicas influenciariam as bases conceituais do PNAIC, propôs que, ao concluir o 3° ano do Ensino Fundamental, 100% das crianças deveriam ter adquirido habilidades básicas de leitura e escrita para assegurar sua permanência bem-sucedida nos anos subsequentes da escolaridade. Cabe destacar que, no site do TPE, se questionou a inexistência de parâmetros nacionais que medissem a aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática entre os alunos dessa faixa etária (aproximadamente 8 anos de idade), justificando assim a construção de uma escala de proficiência que seria utilizada na aplicação da Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) entre 2010 e 2012, com uma amostra representativa de 6.000 alunos nas 27 Unidades da Federação. Organizada junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), à Fundação Cesgranrio e ao Instituto Paulo Montenegro, a Prova ABC produziu resultados que provocaram uma crescente preocupação quanto à situação da alfabetização do país e que serviram como "insumos" para inspirar a implantação de uma política nacional que combatesse efetivamente os problemas identificados no diagnóstico do TPE.

Seguindo o padrão das duas metas anteriores, a terceira dispôs que 70% dos alunos deveriam, até 2022, ter aprendido o que fosse "essencial" para o ano de escolaridade em que estavam matriculados. Em termos práticos, isso se traduziria na obtenção de índices de desempenho superiores a 200, 275 e 300 pontos na escala de Língua Portuguesa; e a 225, 300 e 350 na escala de Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por parte dos alunos do 5° e 9° ano do Ensino Fundamental e do 3° ano do Ensino Médio, respectivamente, tanto nas redes públicas como nas redes privadas de ensino – notas médias consideradas "adequadas" pelo movimento. Por outro lado, a quarta meta estabeleceu que 95% dos jovens brasileiros de 16 anos de idade deveriam ter concluído, até 2022, o Ensino Fundamental; enquanto 90% dos jovens de 19 anos deveriam ter finalizado o Ensino Médio. De acordo com o TPE, a única forma de fazer desta meta uma realidade seria garantindo o sucesso das outras três. Por último, o

movimento sugeriu que, até 2010, o investimento público na Educação Básica fosse equivalente a, no mínimo, 5% do Produto Interno Bruto (PIB). (Dados do INEP de 2013, contudo, revelaram que, em 2010, apenas tinha se chegado a 4,3% do PIB (TPE, 2013b)).

Quatro anos mais tarde, em 2010, o TPE lançou cinco "bandeiras de atuação" com o intuito de orientar e subsidiar o aprimoramento do Sistema Educacional Brasileiro, tal como havia sido projetado pelas cinco metas inaugurais – após reconhecer a necessidade de apontar caminhos e ações ainda mais concretas para sua realização. A primeira delas, extremamente relevante no contexto do PNAIC, referia-se à formação e à carreira do professor. Considerando os dados do Censo Escolar 2010, que mostraram que 13% dos docentes no Ensino Médio careciam de uma formação inicial adequada para exercer sua função, o TPE destacou a importância de transformar a Educação em uma profissão atraente, oferecendo salários competitivos e planos de carreira "estimulantes",[5] bem como cursos que equilibrassem a teoria e a prática para "impactar de forma positiva" o seu desempenho em sala de aula (TPE, 2013a). Com esse mesmo fim, sob a segunda bandeira, o TPE apoiou a definição de "direitos de aprendizagem" que, fora do contexto avaliativo – especificamente, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, unificassem as expectativas do trabalho pedagógico a ser realizado pelas escolas e redes de ensino com os alunos de cada faixa etária. De forma complementar, por meio da terceira bandeira, o TPE defendeu a ampliação da jornada mínima diária para maximizar o tempo efetivo de exposição dos alunos aos processos de ensino e de aprendizagem. O movimento promoveu também, por meio da quarta bandeira, a utilização de avaliações internas na gestão educacional, não só com vistas a evidenciar padrões de qualidade, mas também para orientar as intervenções do professor e influenciar a formulação de políticas públicas por parte das lideranças locais, regionais e nacionais – "redirecionando caminhos e combatendo as desigualdades reveladas" a fim de garantir o direito a uma "Educação de qualidade para todos" (TPE, 2013a). Finalmente, o TPE propôs estratégias para o aperfeiçoamento da governança educativa, tal como a regulamentação das atribuições dos municípios dentro do regime de colaboração com os Estados e a União, permitindo a constituição de uma verdadeira parceria entre eles.

[5] Segundo o TPE, no Brasil, os professores recebem 40% a menos que a média de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade (2013a).

Deve salientar-se que nenhum dos "autores" oficiais dessas metas e bandeiras prescritivas provinha do campo da Educação. Com efeito, a maioria dos membros diretivos do movimento TPE era composta de *experts* de áreas como Comunicação, Administração Pública e Economia. Por essa razão, os termos-chave recorrentes nos seus textos de divulgação possuíam sempre um cunho gerencial, falando-se amplamente de qualidade, participação, cidadania e aprendizagem sem que fossem fornecidas demarcações técnicas para cada um deles (VOSS, 2011, p. 52). Além do mais, as escolhas conceituais e pedagógicas de algumas das metas do TPE – como a da meta referente à alfabetização – foram apresentadas em suas publicações sem a devida justificativa teórica, gerando controvérsia ao transcender a esfera da sociedade civil e entrar no âmbito das políticas públicas, como foi o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que adotou a mesma "idade limite" para alfabetizar as crianças brasileiras que o movimento. Essa particularidade seria motivo de inúmeros debates e embates políticos até meados de 2012, quando a presidente Dilma Rousseff procurou apoio legislativo para a aprovação da Medida Provisória n°586, estabelecendo os 8 anos como a idade limite para a alfabetização das crianças no âmbito do PNAIC.

Note-se que as únicas referências teórico-pedagógicas fornecidas pelo TPE seriam detalhadas nos relatórios "De Olho nas Metas" de 2010 e 2011. No primeiro, citar-se-ia um artigo da professora da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) Magda Soares, intitulado "Por uma alfabetização até os 8 anos de idade". Nele já seria possível evidenciar a afinidade entre a meta defendida pelo movimento e a postura conceitual adotada na instituição a que Soares estava vinculada, segundo a qual estar alfabetizado definir-se-ia como:

> [...] saber ler e escrever. Mas essas duas competências, expressas simplesmente por esses verbos – ler, escrever –, sem que se lhes atribuísse complementos (ler o quê? escrever o quê?), não seriam suficientes para que o indivíduo pudesse participar plenamente de sociedades grafocêntricas, isto é, centradas na escrita. Seria necessário possuir também as habilidades para fazer uso da leitura e da escrita, nas práticas sociais em que a língua escrita está envolvida: para além da alfabetização, o letramento. Uma pessoa estaria amplamente inserida em sociedades letradas quando não só soubesse ler e escrever, mas pudesse fazer uso adequado e bem-sucedido da leitura e da escrita (TPE, 2011, p. 14).

No segundo, seria reiterado que a alfabetização é "tanto a aquisição como a apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico", tendo a simultaneidade desses dois processos implicações práticas relevantes no momento de fixar uma idade "certa" e justa para que as crianças brasileiras fossem alfabetizadas nas redes públicas e privadas de ensino (2012b, p. 22). Isso porque, se a alfabetização consistisse apenas na aprendizagem do código alfabético de escrita, seria razoável estabelecer os 6 ou 7 anos de idade como meta nacional (no final do 1° ou 2° ano do Ensino Fundamental). Não obstante, ao ser assumida a concepção ampla de alfabetização, em uma perspectiva de letramento, tornou-se necessário que o TPE "recomendasse ao poder público e à sociedade civil [...] empreender um esforço para que 100% das crianças de até 8 anos estivessem alfabetizadas antes de 2022" (TPE, 2012b, p. 38).

O Papel das Universidades

Apesar de o movimento TPE ter utilizado unicamente a referência conceitual de Soares para sustentar a escolha dos 8 anos de idade como limite para alcançar a plena alfabetização das crianças brasileiras, desde a década de 1980, já existia no país um amplo repertório de pesquisa acadêmica e científica nesse campo que poderia ter servido como marco teórico das reformas voltadas à melhoria da prática pedagógica e da gestão administrativa em relação ao ensino da leitura e escrita no Ensino Fundamental. Assim o demostra o mapeamento histórico de teses e dissertações sobre o tema alfabetização realizado em 2000 pelas autoras Soares e Maciel,[6] o qual evidenciou um crescimento "quantitativo e qualitativo" na produção acadêmica sobre o tema entre os anos 1960 e 1990. Nesse período, houve um aumento tanto no número de trabalhos voltados ao estudo da alfabetização como na "multiplicidade de enfoques" pelos quais o tema era abordado, especialmente durante a última década considerada pelas autoras. A fim de explicar essa tendência, foi argumentado que a alfabetização tinha ganhado destaque entre os pesquisadores ao serem expostas as fraquezas do sistema educacional pela ampla divulgação dos resultados atingidos nas avaliações nacionais de desempenho, com particular ênfase nos anos iniciais da escolarização. Por esse mesmo motivo, observou-se

[6] O estudo, intitulado "Alfabetização", fez parte da Série Estado do Conhecimento, do INEP e do projeto Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC).

uma ampliação nos programas de Pós-Graduação, abrangendo as áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação.[7]

As primeiras análises feitas pelos autores dos trabalhos acadêmicos estudados por Soares e Maciel tinham como foco os processos psicológicos e pedagógicos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever e apoiavam-se nos conhecimentos específicos da Fisiologia e Neurologia, por um lado, e no Desenvolvimento de Metodologias de Ensino pelo outro. Em um momento inicial, as pesquisas da área de Pedagogia preocupavam-se com a "prontidão" das crianças para a aquisição do sistema da escrita, buscando compreender os "pré-requisitos" que deviam ser atingidos antes de chegar ao estágio final de alfabetização plena. Já nos anos 1990, ao reconhecer o fenômeno alfabetização em toda sua complexidade, assumiram-se posturas mais amplas, abertas às contribuições das perspectivas Psicocognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística e também da Linguística propriamente dita (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7). [8] Investigaram-se ainda princípios de organização do trabalho pedagógico e o uso de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita, bem como diversos aspectos da formação inicial e continuada do professor alfabetizador. Inclusive dentro das abordagens sociológica, antropológica, econômica e política houve um espaço para o estudo da alfabetização e dos fatores extraescolares responsáveis pelo "sucesso" ou "fracasso" da escola brasileira no ensino efetivo do sistema da escrita. Por fim, de acordo com as autoras, na última década estudada, nas diferentes universidades do país intensificaram-se as pesquisas de caráter interdisciplinar que tratavam da temática de alfabetização.

Entre 1990 e 1998, a tendência observada por Soares e Maciel continuou sendo de crescimento em relação à quantidade e à diversidade metodológica da pesquisa acadêmica sobre alfabetização, passando rapidamente de um total de 210 teses ao longo de 30 anos para 350 em menos de 10. A produção sobre os diversos subtópicos também

---

[7] A pesquisa das autoras também abrangeu teses de livre-docência e de acesso à carreira docente de nível superior, sendo o principal critério para a seleção dos trabalhos ter como temática central a alfabetização, considerada principalmente dentro do contexto escolar e não em instâncias alternativas de ensino e aprendizagem.

[8] A alfabetização, no contexto da pesquisa, foi compreendida como o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, sem considerar o seu posterior desenvolvimento e a sua ampliação. Não foram excluídos dessa definição, contudo, "os usos e as funções sociais da leitura e da escrita em que estão inseridos os alfabetizadores e os alfabetizandos" (p. 15).

aumentou em mais de 50% ao longo da década de 1980, o que as levou a deduzir que este crescimento teria ocorrido no período subsequente ao estudo. O subtópico trabalhado com maior frequência nas três décadas como um todo abrangeu os possíveis determinantes da aprendizagem da leitura e da escrita entre as crianças brasileiras. Já entre os anos 1970 e 1980, surgiu um interesse pela própria concepção da "natureza e o significado" do processo denominado alfabetização, bem como pela aprendizagem da língua escrita pelas crianças (SOARES; MACIEL, 2000, p. 17). [9] Esses novos questionamentos coincidiram com a introdução das teorias psicolinguística e psicogenética no Brasil, tornando-se focos de estudo o processo de descoberta das funções e os usos da língua, bem como o desenvolvimento da própria compreensão do sistema de escrita.[10]

Dos trabalhos examinados pelas autoras, a maioria tinha como referencial teórico as abordagens pedagógica e psicológica – 39% e 38% do total, respectivamente. No caso da primeira, as pesquisas centravam-se nos fatores intraescolares vinculados ao processo de alfabetização, tais como as atividades e interações do dia a dia em sala de aula, o perfil dos alunos e professores, entre outros. No caso da segunda abordagem, houve diferentes vertentes metodológicas com as quais se aprofundaram as temáticas acima mencionadas, sendo que 89% da produção analisada se concentrou em apenas duas dessas vertentes: o associacionismo (53% do total) e a psicologia genética (39%).[11] O associacionismo considera o conhecimento como resultado da própria experiência e a alfabetização como o "processo de codificação e decodificação que se operacionaliza pela associação entre elementos" (SOARES; MACIEL, 2000, p. 37). Assim, a "prontidão" para a alfabetização é compreendida como uma consequência direta de aprendizagens e habilidades prévias. Sob esse marco teórico, prevaleceram teses e dissertações voltadas ao estudo das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de instrumentos metodológicos que buscavam explicar a "inexistência ou inadequação" de

[9] Na década de 1970, apenas uma tese focada nesse tema foi encontrada. Nos anos 1980, o número se elevou para 15.

[10] Duas características sobressaem quanto à temática das pesquisas consultadas: (1) o interesse permanente nos métodos de alfabetização e nas "propostas didáticas" para o ensino da leitura e da escrita, assim como (2) a tentativa de identificar "boas práticas pedagógicas" entre professores alfabetizadores tanto nas redes públicas como nas redes privadas de ensino.

[11] Os trabalhos restantes tinham como referencial teórico a psiconeurologia ("interseção das áreas clínica e escolar") ou uma combinação de todas as tendências anteriores, sem que pudessem ser enquadrados em uma só.

pré-requisitos para sua concretização. A psicologia genética, cujo eixo epistemológico é o construtivismo, define o conhecimento como o produto da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, por conseguinte, considera que a possibilidade de uma criança se tornar alfabetizada depende de processos relacionais estabelecidos com a língua escrita. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas devem recair no desenvolvimento da "coordenação de ações, funções simbólicas ou de representação e estruturas operatórias" (SOARES; MACIEL, 2000, *loc. cit.*). A maioria de estudos nessa vertente tiveram como foco a conceituação da língua escrita ou a própria concepção de alfabetização, devido à influência das obras da psicóloga e pedagoga argentina Emília Ferreiro no Brasil. Essa linha de pesquisa substituiu o método de aquisição "mecanicista" baseado "no modelo, no treino, e na cópia por um processo de progressiva descoberta da escrita" pela criança (SOARES; MACIEL, 2000, p. 39).

Com base nos dados levantados, Soares e Maciel constataram que 70% das 219 teses e dissertações sobre alfabetização realizadas entre 1961 e 1989 tinham sido produzidas no âmbito de cursos de Pós-Graduação em Educação, com uma participação significativa de universidades públicas e privadas, tanto no Sul como no Sudeste do Brasil – tendo como as principais a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Por outro lado, 22% das teses e dissertações examinadas por Soares e Maciel tiveram origem em cursos de Psicologia, principalmente na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Já as produções da área de Letras provieram todas do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP.

O "protagonismo" das diferentes instituições, porém, não se manteve constante ao longo das três décadas. Durante os anos 1960, por exemplo, os cinco trabalhos existentes sobre alfabetização foram produzidos por apenas quatro universidades: dois pela USP e o resto pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a PUC-SP. Nos anos 1970, acrescentam-se à lista as principais universidades do Rio de Janeiro (UFRJ, PUC-Rio, Fundação Getúlio Vargas e Universidade Federal Fluminense) e do Rio Grande do Sul (UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), bem

como a UNICAMP de São Paulo e a Universidade de Brasília. Nos anos 1980, todas as regiões do país já contavam com instituições de ensino superior altamente envolvidas no estudo da alfabetização, destacando-se entre as "novas produtoras de conhecimento" a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a UFPE (SOARES; MACIEL, 2000, p. 11).

Portanto, como foi evidenciado nessa seção, durante as décadas de 1990 e 2000, ao se iniciar o debate sobre a alfabetização no âmbito das políticas públicas, já existia no Brasil uma longa e rica tradição intelectual nessa área, com "embates" conceituais próprios dos diversos centros de produção de conhecimento que já tinham tornado-se referenciais para a implantação de programas de formação de professores, bem como para a elaboração de materiais didáticos a serem distribuídos nos sistemas públicos de ensino. Além disso, por meio da abertura de editais, o Ministério de Educação passou a incluir as universidades como participantes ativos do processo de formulação de reformas educacionais no país.

A Posição dos Governos Locais: CONSED e UNDIME

Outras fontes de influência ligadas de forma intrínseca ao contexto político foram as associações que até hoje congregam os líderes municipais e estaduais da Educação, entre as quais se destacam a UNDIME e o CONSED.[12] As duas entidades foram fundadas em 1986 com o objetivo de promover a integração das Secretarias de Educação nas diferentes Unidades da Federação, para articular ações de interesse comum e garantir um ensino público "transformador, democrático e de qualidade" (AZEVEDO, 2001, p. 142). Tanto a UNDIME como o CONSED possuem uma trajetória de mobilização nacional e suprapartidária, que surgiu no contexto de transição democrática e lhes permitiu assumir uma posição importante na proposição e formulação de políticas educacionais no país, rompendo com o "papel passivo de apenas homologar e implementar as decisões tomadas em Brasília", o que tinha prevalecido até esse momento (MARANHÃO, 2000, p. 8).

Entre os temas que ambas as associações defenderam nos anos 1980, mas que "são questões de sempre, [...] questões de hoje", encontravam-se a descentralização

[12] Siglas da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e do Conselho Nacional de Secretários de Educação, respectivamente – ambas são associações de direito privado, sem fins lucrativos.

efetiva da educação pública, assegurando uma clara definição das competências das três esferas de governo – municipal, estadual e federal –, e a transferência dos recursos financeiros necessários ao seu cumprimento (MARANHÃO, 2000, *loc. cit.*; AZEVEDO, 2001, p. 143). Na década de 1990, a UNDIME e o CONSED foram aliados do Ministério da Educação para aprovação de leis que modificaram as estruturas de financiamento da Educação, facilitando o processo de corresponsabilização entre os entes federados. E, de modo geral, têm participado e contribuído para os debates sobre as principais reformas educacionais dos últimos 20 anos. Pode-se afirmar que, a partir de seu trabalho conjunto na Assembleia Nacional Constituinte em defesa da democratização do ensino, a UNDIME e o CONSED tornaram-se parceiros na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na implantação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB, assim como nas deliberações correspondentes aos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2010 – o último ainda em tramitação no Congresso Nacional.

Desde 1998, a parceria entre a UNDIME e o CONSED foi consolidada por meio da constituição de uma Comissão Nacional "encarregada de propor mecanismos para o desenvolvimento do regime de colaboração" e pela assinatura de um Protocolo de Cooperação que oficializou a "conjugação de esforços e meios" para o aprimoramento da Educação Básica (MARANHÃO, 2000, p. 14). Além disso, a UNDIME e o CONSED têm se mantido em permanente interlocução com Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja função estratégica na definição e supervisão das diretrizes da educação nacional tem se beneficiado pelas contribuições das lideranças representadas pelas duas entidades.

Finalmente, o papel "articulador" da UNDIME e do CONSED, ao longo dos anos 1990 e 2000, tornou possível a execução de iniciativas oriundas do mundo empresarial, porém concretizadas pelo crescente e cada vez mais profissionalizado terceiro setor, tanto nas redes municipais como nas redes estaduais de ensino, sendo este último "tradutor" dos objetivos traçados em espaços deliberativos, como os da Conferência de Jomtiem para a realidade escolar brasileira.[13] Assim, sem serem "propositores" de

[13] A antropóloga Ruth Cardoso afirma, em palestra sobre a importância do terceiro setor no Brasil, que na década de 1990, após a transição para a democracia, houve uma "explosão" na quantidade e diversidade de iniciativas do terceiro setor, cada vez mais autônomo e livre das influências da velha ordem política. Foi nesse contexto que surgiram espaços para a experimentação, que foram ocupados pelas organizações não governamentais, em parceria com as lideranças políticas locais e com o setor empresarial (CARDOSO, 2006). Na área de Educação, isso se concretizou na implementação de numerosos programas de formação

programas e políticas públicas, a UNDIME e o CONSED têm se posicionado a favor ou contra diversas medidas implementadas pelo Governo Federal ou pelo casamento empresa-ONG no Brasil.

No caso específico da meta de alfabetização proposta pelo movimento TPE, a UNDIME e o CONSED, tendo se apropriado dos mesmos "princípios de eficiência, eficácia e produtividade" que o TPE introduziu no debate sobre a Educação Básica no país, interpretaram os resultados da primeira avaliação nacional de alfabetização, a Prova ABC, como um chamado à sua intervenção nas redes públicas de ensino, onde tinham sido identificadas as maiores dificuldades para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (VOSS, 2011, p. 53; TPE, 2012a).

Confluência de Fatores: Os Números e as Circunstâncias que Motivaram a Ação

Aplicada em 2011 e 2012 em uma amostra de 6.000 alunos, matriculados em 262 turmas de escolas tanto públicas quanto privadas, nas 27 Unidades da Federação, a Prova ABC foi proposta pelo TPE para servir como um indicador de desempenho diferente da Provinha Brasil, realizada pelos próprios professores junto aos alunos do 2° ano do Ensino Fundamental para diagnosticar seu nível de aprendizagem durante o ano letivo. Segundo a diretora executiva do TPE, uma avaliação como a Prova ABC – externa e oficial, regular e em larga escala, de abrangência nacional – proposta ao final do Ciclo de Alfabetização, facilitaria a responsabilização dos líderes políticos e da sociedade civil pela alfabetização plena das crianças até os 8 anos de idade, a fim de garantir "o direito de aprender [que se encontra] na Constituição Federal", mas que só poderia ser exigido se houvesse uma avaliação que revelasse o que as crianças estão aprendendo ou deixando de aprender (CIEGLINSKI, 2011).

A Prova ABC de 2011 revelou uma realidade preocupante que elevou os desafios da alfabetização no Brasil ao status de prioridade na agenda política do governo Dilma. De acordo com a avaliação, apenas 56,1% dos alunos concluintes do 3°ano do Ensino Fundamental tinham aprendido o que era esperado na área de leitura, 53,3% em escrita e 42,8% em matemática, havendo uma variação significativa entre as regiões geográficas do país, assim como entre as redes públicas e privadas de ensino (TPE, 2012b). No que

---

de professores, tais como o da Alfabetização Solidária, para jovens e adultos, e o da Comunidade Educativa (CEDAC), para o Ensino Fundamental (BARREYRO, 2010; DORNELAS; MARTINS, 2013).

se refere à idade, encontrou-se que o desempenho dos alunos desfasados ao final do Ciclo de Alfabetização já era menor do que o dos alunos com a idade adequada ao seu ano de ensino em qualquer das três disciplinas avaliadas (TPE, 2012a, p.37).

A secretária da Educação Básica do MEC naquele período, Maria do Pilar Lacerda, vinculada também à UFMG, reconheceu que "o índice [da Prova ABC] serviria para sabermos se as políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental – a Provinha Brasil, Literatura Infantil, Pró-Letramento – tinham dado resultado" (CIEGLINSKI, 2011). O que a avaliação revelou foi que, embora os esforços governamentais estivessem na direção correta, não tinham sido suficientes para reverter a situação de desigualdade nas escolas públicas brasileiras.

O PNAIC, nesse contexto, surgiu como uma tentativa de resolver as problemáticas detectadas por meio de instrumentos criados pelo próprio movimento TPE, para atingir uma das metas que eles mesmos definiram, baseando-se em quatro das suas cinco bandeiras de atuação: o foco na formação continuada de professores,[14] a articulação de expectativas unificadas de aprendizagem para cada ciclo e ano de ensino, a ênfase no regime efetivo de colaboração entre as unidades federativas e o uso de instrumentos avaliativos para o monitoramento das iniciativas públicas.[15] Assim, o TPE se alicerçou de fato como um efetivo "produtor de conhecimento, fomentador e mobilizador", capaz de influenciar a produção de políticas públicas educacionais no Brasil, desde o diagnóstico dos desafios até a proposta de soluções, permeando primeiro o PDE e, finalmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (TPE, 2013d).

3.2.2 História da Alfabetização nas Políticas Públicas de Formação Docente e Avaliação

Os processos de formulação de consensos no cenário internacional produziram, nos diferentes países do Ocidente, movimentos de redefinição de seus investimentos no

[14] Para o TPE, os professores precisam ter "oportunidades reais de aperfeiçoamento e [...] de capacitação em serviço" a fim de se "sentir[em] responsáve[is] e ser[em] responsabilizados pelo desempenho de sua[s] turma[s]" (2008, p. 26 *apud* SHIROMA et al., 2011, p. 239).

[15] Segundo o relatório "De Olho nas Metas 2012", ao instituir o PNAIC, "o MEC responsabiliza[r-se-ia] pela aferição dos resultados [da alfabetização] por meio de exame periódico específico em Língua Portuguesa e Matemática. Por isso, a Prova ABC não ser[ia] mais realizada" (TPE, 2013c, p. 8).

campo da Educação Básica ao longo das décadas de 1990 e 2000. Inserido fortemente nesses circuitos de produção e disseminação de políticas educativas, em que atores tanto multinacionais (como a UNESCO e o Banco Mundial) quanto representantes nacionais interagem e disputam, o Brasil configurou, ao longo dos últimos 20 anos, um conjunto de estratégias e medidas intensamente conectadas à agenda de preocupações vivenciada nos referidos processos de cooperação internacional.

Dois eixos importantes desses movimentos que interessam ao estudo vertical da emergência do PNAIC são: (1) as políticas de formação continuada de professores; e (2) as políticas de avaliação do rendimento acadêmico e de monitoramento do fluxo escolar (acesso, permanência, aprovação, etc.). Esses eixos vinculam-se à emergência do PNAIC, já que tanto a formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental quanto a avaliação do rendimento e fluxo escolar constituem áreas de atuação confirmadas por esta política e estruturantes para sua implantação.

3.2.2.1 A Realidade Educacional Brasileira

Nos últimos 20 anos, o Brasil atingiu resultados significativos quanto à universalização do acesso à Educação pública gratuita. De 1996 a 2001, a taxa de atendimento escolar para a faixa etária entre 7 e 14 anos de idade aumentou de 91,2% a 96,3%.[16] Em 2006, a cifra ascendeu a 97,5% e, em 2011, a 98,2% (TPE, 2013e). No entanto, indicadores de desempenho e fluxo demonstram que o país ainda enfrenta desafios para garantir a permanência bem-sucedida de todos os alunos em escolas de qualidade (DAVIS et al., 2011, p. 81). Embora de 1996 a 2005 a taxa de repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha diminuído de 16,9% para 14,3%,[17] nos anos finais do mesmo nível de ensino, a taxa aumentou de 15,5% a 17,4%. Isso explica que, concomitantemente, as taxas de evasão tenham se elevado de 9,4% em 1996 para 11,4% em 2001, alcançando 14,1% dos alunos em 2005. Ou seja, entre 1996 e 2005, a cada ano letivo, uma proporção maior de alunos abandonou a escola (TPE, 2013e).

[16] A taxa de atendimento escolar expressa o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada na escola (BRASIL, 2004, p. 12).
[17] A taxa de repetência indica o percentual de alunos em determinada série que, depois do ano letivo, matricula-se novamente nela (BRASIL, 2004, p. 19).

Com vistas a reverter essa situação e melhorar sistemicamente a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras, ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, discutiram-se medidas tanto no âmbito do Congresso Nacional como o do Ministério de Educação (MEC), voltadas a potencializar a capacidade de as escolas e os professores atenderem os alunos conforme as expectativas pactuadas na legislação oficial. Um dos pilares que atravessaram as iniciativas públicas ao longo desse período foi a formação continuada de docentes na Educação Básica, contemplada como uma condição necessária para assegurar que todos os alunos nas redes públicas de ensino pudessem aprender os conteúdos e desenvolver as competências previstas para cada faixa etária.[18]

Em se tratando da etapa de alfabetização, a formação docente poderia ter ganhado destaque especial, dado o momento crucial pelo qual os alunos passam ao ter a oportunidade de se apropriarem do sistema alfabético de escrita, utilizando-o para acessar outras áreas de conhecimento ao longo de sua escolaridade.[19] Nesse contexto, demandar que os entes federados responsáveis pela melhoria da Educação facilitassem o acesso a programas de formação especializados no ensino da alfabetização podia ter se tornado um imperativo nacional, da mesma forma como aconteceu com as políticas de avaliação de desempenho, destinadas a monitorar a qualidade do ensino. Estas últimas ganharam relevância dentro e fora do palco político ao se constituírem como mecanismo de prestação de contas entre o Estado e a sociedade civil, as famílias e outros atores (nacionais e internacionais) interessados em acompanhar o aprimoramento do trabalho desenvolvido nas escolas públicas do país por meio de indicadores mensuráveis de rendimento acadêmico.

Contudo, os desafios à implementação de políticas de formação continuada estão alicerçados no modelo federativo adotado pelo Brasil desde a transição política dos anos 1980, quando se configurou o chamado "municipalismo autárquico".[20] Para os analistas

---

[18] Outros aspectos relativos aos profissionais do Magistério público que foram abrangidos na Constituição sob o termo de "valorização" foram: piso salarial, planos de carreira e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos.

[19] As altas taxas de reprovação e repetência observadas nos anos finais do Ensino Fundamental se devem, em parte, ao fato de os alunos concluírem o 3° ano sem terem sido plenamente alfabetizados.

[20] A expressão "municipalismo autárquico" foi introduzida em 2001 pelo ex-prefeito de Santo André, Celso Daniel, para referir-se à "visão [...] de que os governos locais podem, sozinhos, resolver todos os dilemas de ação coletiva colocados às suas populações" (ABRÚCIO, 2005, p. 48).

da gestão pública, o processo de redemocratização aconteceu num contexto de defesa do municipalismo e de uma ideia bastante acentuada de governança local, que fez com que os brasileiros associassem a centralização do poder público ao modelo ditatorial, do mesmo modo em que eram associados o municipalismo e a descentralização com a ideia de democracia e de participação popular. Aumentou, assim, o consenso em torno da possibilidade de os municípios ganharem autonomia cada vez mais significativa na definição e formulação de políticas públicas, enfraquecendo os processos de definição centralizados e, portanto, criando a necessidade de instituir uma agência coordenativa que inspirasse, induzisse e garantisse a colaboração vertical e horizontal dos entes federados.

No campo educacional – a exemplo de outras políticas públicas – essa agência coordenativa não se estabeleceu com efetividade, ainda que sinalizada na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portanto, apesar dos importantes consensos alcançados no que dizia respeito à necessidade de investir concentradamente na formação de professores, até meados dos anos de 1990, todas as estratégias empregadas para a implantação de tais programas pareceram ter sido construídas isoladamente, sem articulação entre as três instâncias federativas (a União, os Estados e os municípios).

Especificamente no campo da alfabetização, as poucas iniciativas de formação docente concretizadas na década de 1980 e início da década de 1990, quando propostas pelo governo central, expandiram-se pelo país inteiro de forma incidental, apoiadas por órgãos vinculados ao MEC,[21] sem serem concebidas legalmente como política nacional e nem sempre contando com adesão, apoio ou legitimidade por parte dos Estados e municípios.[22] Por outro lado, quando propostas pelos governos locais, essas iniciativas não contavam, salvo em raras exceções, com recursos suficientes para se sustentar em período de longa duração, limitando-se, no mais das vezes, ao tempo de um governo.

[21] Entre esses órgãos encontram-se: a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), substituída em 2004 pela Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[22] Nesse período, concretizaram-se políticas de formação docente voltadas especificamente à alfabetização. Seu alcance, porém, limitou-se ao Estado ou município onde as políticas foram concebidas. Algumas delas serão descritas brevemente neste capítulo com o objetivo de ilustrar o panorama histórico da formação docente em diferentes regiões do Brasil; especialmente no Estado de São Paulo, onde foram selecionados os municípios que compõem a amostra desta pesquisa.

Nesse sentido, as políticas de formação docente foram altamente vulneráveis às mudanças internas da estrutura federativa, comprometendo sua influência e continuidade em longo prazo.

A partir do segundo quinquênio da década de 1990, marcado pela criação do FUNDEF e pela promulgação da LDB, iniciou-se um ciclo positivo (ainda que nem sempre contínuo), no qual inspirou a emergência das primeiras iniciativas com caráter mais próximo do modelo de cooperação "interfederativa" e com maior densidade de implantação. Encontram-se naquelas experiências as origens do modelo de colaboração proposto no PNAIC para a formação docente.

Sem a pretensão de abranger a totalidade de experiências e orientadas unicamente pelo objetivo de contextualizar as influências que marcaram o PNAIC no que diz respeito a seu modelo formativo, seguem algumas considerações sobre as principais iniciativas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidas a partir da década de 1990 no Brasil, complementadas pela indispensável síntese da trajetória das políticas de avaliação de rendimento escolar, as quais têm sido utilizadas como instrumentos de corresponsabilização pelos resultados dos diversos programas implementados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

3.2.2.2 Período Inicial: a Década de 1990

Consolidando os Fundamentos Legais: da Constituição Federal à LDB

No que diz respeito à Educação, a Constituição Federal de 1988 reconheceu-a como um "direito de todos" e um dever compartilhado do Estado e a família, instituindo a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, inclusive para quem não teve acesso a ela na idade adequada. Além disso, o documento previu a extensão progressiva desses dois princípios para o Ensino Médio e para a Educação Infantil, no caso da última, abrangendo crianças até os 6 anos de idade (BRASIL, 1988, Art. 208).[23]

A partir de 1988, certas disposições gerais da Constituição condicionaram o contexto específico de elaboração de políticas de formação docente. No Artigo 206, por

[23] Quando o Ensino Fundamental de nove anos foi instituído, a Emenda Constitucional n°53/2006 alterou o texto acima citado, limitando o acesso à Educação Infantil para as crianças até os 5 anos de idade.

exemplo, discutiu-se a necessidade de o Poder Público garantir "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", esperando do ensino obrigatório um "padrão [mínimo] de qualidade". Para isso, introduziu-se também a valorização dos profissionais do Magistério como prioridade do Estado (BRASIL, 1988, Art. 206). No caso do Ensino Fundamental, nível que abrange a maioria das crianças na faixa etária obrigatória, a responsabilidade pelo financiamento e pela assistência técnica necessários para alcançar esses objetivos foi atribuída à União, aos Estados e aos municípios em regime de colaboração, sendo o desenvolvimento do Ensino Superior uma competência adicional da União; o do Ensino Médio, uma competência dos Estados; e o da Educação Infantil, dos municípios.[24] Assim, constituiu-se o modelo que até hoje serve para definir as atribuições financeiras, administrativas e técnicas dos diferentes entes federados na implementação de programas nacionais de formação.[25]

Em setembro de 1996, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional n°14, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),[26] pelo qual se exigiu que todos os Estados e municípios repassassem 15% dos recursos provenientes de diversas fontes tributárias para o aprimoramento do Ensino Fundamental em suas redes públicas.[27] Caso o ente federado não atingisse o valor mínimo por aluno fixado anualmente por Decreto Federal, a União estaria obrigada a complementar essa receita com recursos federais. Desse modo, buscou-se reduzir as desigualdades regionais e fornecer apoio aos Estados e municípios mais carentes (BRASIL, 2003a, p. 3).

Também o FUNDEF estabeleceu que 60% do gasto público em Educação deveria ser destinado à valorização do profissional do Magistério, podendo se investir esse valor

---

[24] Embora o desenvolvimento do Ensino Fundamental fosse uma responsabilidade compartilhada entre os três entes federados, com a Emenda Constitucional n°14/1996, estabeleceu-se que os municípios atuariam prioritariamente nesse nível de ensino.

[25] Na Constituição Federal, assumiu-se o compromisso de formular um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual, que articulasse as ações da União, do Distrito Federal, dos Estados e municípios, a fim de universalizar o atendimento escolar, erradicar o analfabetismo e melhorar o patamar de qualidade para a educação pública, entre outros (BRASIL, 1988, Art. 214).

[26] O FUNDEF seria regulamentado pela Lei n°9.424/1996 e pelo Decreto n°2.264/1997, sendo oficialmente implantado no dia 1° de janeiro de 1998, quando passaram a vigorar as novas regras de distribuição de recursos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2003a, p. 4).

[27] Entre essas fontes tributárias encontravam-se: o Fundo de Participação dos Estados (FPE), o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPIexp), proporcional às exportações (BRASIL, 2003a, p. 4).

na habilitação de professores leigos. Com o 40% restante, os Estados e municípios beneficiados se dedicariam à manutenção e ao desenvolvimento de suas redes de ensino, por meio da criação de espaços para o "aperfeiçoamento profissional continuado" dos docentes no Ensino Fundamental, entre outras iniciativas, contribuindo assim com a "atualização e o aprofundamento dos conhecimentos" necessários a um desempenho de qualidade em sala de aula (BRASIL, 2003a, p. 14). Nesses casos, o MEC concederia aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação o poder de credenciar os centros de estudos que disponibilizassem "cursos de capacitação" para professores com a formação mínima requerida para exercer o Magistério em seu respectivo nível de ensino. Com o FUNDEF,[28] portanto, delineou-se um "respaldo legal para o financiamento sistemático" de cursos de formação dirigidos a professores em serviço (GATTI, 2008, p. 64 apud DAVIS et al., 2011, p. 95).

Em dezembro do mesmo ano, o Senado Federal sancionou a Lei n°9.394/1996, onde se renovaram, pela primeira vez desde 1961, as "diretrizes e bases da Educação nacional" (BRASIL, 1996). Além de reforçar o compromisso com a municipalização do Ensino Fundamental, a LDB se propôs a diagnosticar a qualidade da educação pública por meio da aplicação de novos instrumentos avaliativos em larga escala, tais como a Prova Brasil – que, desde 2005, permitiu o monitoramento dos resultados obtidos por todas as escolas, redes e unidades federativas.[29] Com essa mesma intenção, a LDB retomou e ampliou a discussão sobre a valorização dos profissionais do Magistério, por um lado, especificando Normas Técnico-Administrativas para o trabalho docente e, por outro, fixando a formação continuada como dever das redes de ensino, por meio da cooperação entre a União, os Estados e os municípios.[30] Assim, sugeriu-se a opção de

[28] Em dezembro de 2006, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional n°53, pela qual o FUNDEF passou a ser substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Assim, ampliaram-se as regras de distribuição de recursos públicos para o desenvolvimento da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008, p. 7-8).

[29] Como será discutido nas próximas seções deste capítulo, a Prova Brasil (oficialmente chamada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC) se diferenciou das avaliações que tinham sido aplicadas até então pelo seu caráter censitário (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379).

[30] A LDB regulamentou a contribuição obrigatória dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas de suas escolas e o cumprimento dos 200 dias letivos e suas respectivas horas-aula, bem como a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" (BRASIL, 1996, Art. 13).

complementar os recursos fornecidos pelo FUNDEF com transferências da Educação a Distância (Art. 68).

No que se refere à formação inicial, a LDB dispôs que, para atuarem na Educação Básica, os profissionais do Magistério deviam ter concluído um curso de Licenciatura em nível superior, de "graduação plena" (Art. 62). Entretanto, admitir-se-ia a formação em Nível Médio, na modalidade Normal, apenas para os professores que lecionassem na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, até o ano 2007 (Art. 87). A Formação Continuada, nesse contexto, passou a ser entendida como um mecanismo fundamental para promover o "aperfeiçoamento profissional" dos docentes em exercício, sendo lhes permitido o "licenciamento periódico remunerado para esse fim", bem como a inclusão de um período de estudos dentro da carga laboral (Art. 67). Finalmente, as únicas diretrizes referentes ao conteúdo da formação docente apontaram para a "associação entre teorias e práticas" na capacitação em serviço e para o "aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades" como eixo dos cursos e programas que seriam concretizados nos anos subsequentes (Art. 61).

Desse marco constitucional e das diretrizes legislativas, emergiram numerosas experiências de formação de professores, tanto na perspectiva ascendente (partindo dos governos locais e, em alguns casos, atingindo certo grau de expansão territorial) como na perspectiva descendente (partindo do governo central, induzindo ou exigindo a adesão dos governos locais).

Iniciativas de Formação Docente na Perspectiva Ascendente

Com base na legislação acima mencionada, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (SMEs/SEEs) de diversas regiões do país assumiram a responsabilidade pelo planejamento e realização das primeiras iniciativas de formação docente, em sua maioria voltada à complementação da habilitação em Nível Médio e Superior para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Uma das poucas SEEs, contudo, a se concentrar na formação continuada foi a do Governo do Estado de Minas

Gerais, que, em parceria com o Banco Mundial, introduz o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em 1997 e 2001.[31]

O PROCAP foi, a princípio, concebido como parte do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (PRÓQUALIDADE) e tinha como finalidade oferecer oportunidades de formação continuada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuavam nas redes estaduais e municipais do Estado de Minas Gerais. De maneira explícita, os documentos oficiais do PROCAP reafirmavam o papel da formação docente na erradicação da "cultura de repetência" disseminada nos sistemas de ensino, ao gerar novas expectativas com relação ao nível de competência dos professores e à qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula (MINAS GERAIS, 1996, p. 13 apud GUIMARÃES, 2003, p. 45).

As diretrizes do PROCAP foram estabelecidas num Plano de Implementação (PI), no qual se determinou que a adesão ao Programa seria de caráter voluntário, embora fossem adotados mecanismos para incentivá-la (tais como a ajuda de custo, a inclusão do tempo de treinamento no calendário escolar e a emissão de um certificado de participação no curso de aperfeiçoamento).[32] A estrutura do Programa foi organizada em três níveis, cada um com funções pedagógicas e de coordenação. No nível estadual, encontravam-se: a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU),[33] selecionada como Instituição Especializada (IE) para produzir os materiais impressos e audiovisuais do Programa; [34] no nível regional, as Superintendências Regionais de Ensino e das Instituições Polos (IP), universidades públicas responsáveis pelo treinamento de professores Facilitadores em cada SRE; e no nível local, o Órgão Municipal de Educação (OME) e as escolas participantes.

---

[31] Além de Minas Gerais, entre 1996 e 1998, o Estado de São Paulo desenvolveu o Programa de Educação Continuada (PEC), pelo qual se pretendeu capacitar mais de 100.000 professores da Rede Estadual em um curso de 96 horas, ministrado em quatro módulos presenciais por diversas instituições de ensino superior. Para isso, foram definidos 19 polos regionais de formação, cada um integrado a uma das instituições afiliadas ao Programa. Diferentemente do PROCAP, no PEC-SP, privilegiou-se o trabalho com professores que ainda não possuíam formação universitária (DUARTE; LEITE, 2004, p. 6).

[32] Note-se que, nesses anos, os resultados obtidos no PROCAP tornaram-se critério para enquadramento no Plano de Carreira que estava sendo considerado pela Câmara do Governo Estadual (GUIMARÃES, 2003, p. 46).

[33] Numerosas universidades do Estado concorreram abertamente para essa posição.

[34] Entre esses materiais, encontravam-se o Manual do Facilitador, o Guia de Estudo Geral e três Guias de Estudos para cada área do conhecimento, organizados em 10 Módulos de Ensino (GUIMARÃES, 2003, p. 45-46).

O PROCAP, como muitos dos programas de formação que o seguiram, baseou-se em um modelo de "capacitação em cascata" (GUIMARÃES, 2003, p. 47), começando pelos Especialistas da IE, que lideravam o treinamento dos Monitores das IP e dos Agentes Estaduais de Capacitação.[35] Estes, por sua vez, trabalhavam na formação dos Facilitadores das SRE e dos Agentes Municipais de Capacitação, os quais treinavam um grupo de, no máximo, 30 professores em suas respectivas escolas.

A fase inicial do PROCAP foi inaugurada em 1997 e teve como foco prioritário as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Contudo, incluiu-se também um módulo de Reflexão sobre a Prática Pedagógica. Mais de 85.000 professores participaram desta fase, na qual se utilizou uma estratégia de formação em serviço nas próprias escolas, ao longo do ano letivo.[36] Parte do curso foi realizada a distância, apoiando-se nos materiais fornecidos pela IE. A segunda fase do Programa, intitulada PROCAP – Fase Escola Sagarana, trabalhou nas áreas de Geografia, História e Ciências, bem como nos Fundamentos da Prática Pedagógica, no ano 2001.

Iniciativas de Formação Docente na Perspectiva Descendente

Quanto aos programas de formação em nível nacional, o primeiro a ser patrocinado pelo próprio Ministério de Educação foi o Parâmetros em Ação (ou PCNs em Ação), cujo objetivo principal era o de incentivar o aprimoramento profissional dos docentes nas Redes Públicas de Ensino, por meio de um trabalho conjunto com as SMEs e as SEEs. O PCNs em Ação fundamentou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), elaborados entre 1995 e 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC (SEF), após amplas discussões intersetoriais acerca dos conteúdos que se tornariam comuns para todas as escolas brasileiras. Os PCNs, inspirados na reforma educacional espanhola, foram a "tradução" de uma concepção pedagógica em um currículo que seria apropriado pelas redes de ensino. Nesse sentido, tanto os PCNs como o Programa Parâmetros em Ação pretendiam "apoiar os Sistemas

[35] As Instituições Polos (IP) também recebiam assistência técnica da Instituição Especializada (IE) para o planejamento e execução do treinamento desses atores (GUIMARÃES, 2003, p. 48).
[36] Desse total, 50.000 professores lecionavam na Rede Estadual e 35.000, nas Redes Municipais (GUIMARÃES, 2003, p. 45).

Públicos de Educação no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade" (BRASIL, 1999, p. 7).[37]

Em 1999, a SEF abriu uma convocatória para que as Redes Estaduais e Municipais, bem como as escolas e os grupos de escolas interessados no Parâmetros em Ação pudessem aderir às suas ações, mantendo a obrigatoriedade da participação dos professores a seus critérios. Determinou-se que caberia às secretarias e às escolas constituírem os grupos de estudo e preparar a logística da formação, incluindo o cronograma dos encontros e a distribuição dos materiais produzidos pelo MEC especialmente para o Programa.[38] Com esse propósito, cada uma das secretarias e escolas teve que indicar um ou mais coordenadores-gerais para atuarem como intermediários entre os professores participantes e a SEF. Os coordenadores-gerais liderariam as reuniões de planejamento e acompanhariam a formação realizada com 16 a 20 grupos de estudos, sob a orientação de outros coordenadores selecionados dentre professores universitários, integrantes de ONGs, técnicos da equipe pedagógica nas redes de ensino participantes, supervisores e diretores das escolas, e professores em exercício.[39] O único requisito para assumir a Coordenação dos Grupos seria a "disponibilidade do profissional como organizador", já que sua função consistiria em estruturar os conteúdos indicados nos materiais oficiais dos PCNs da forma mais adequada às necessidades específicas dos professores nas suas turmas (BRASIL, 1999, p. 11). Os coordenadores de Grupo também assessorariam e avaliariam o desempenho dos professores, sendo necessário que mantivessem cadernos de registro para cada uma das atividades. Além disso, os coordenadores de Grupo conduziriam sequências complementares entre os diferentes módulos de formação e reservariam um tempo de preparação junto aos coordenadores-gerais, a fim de sistematizarem suas intervenções a respeito do material.

---

[37] Os PCNs já tinham sido previstos tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB de 1996, com o propósito de "nortear os currículos e seus conteúdos mínimos" e garantir uma "formação básica comum" para todos os alunos matriculados nas redes públicas de ensino (BRASIL, 1997, p. 14).

[38] Distribuíram-se tanto Referenciais para a Formação de Professores, quanto Módulos Orientadores de Estudo relativos aos PCNs (BRASIL, 1999).

[39] Esses atores, com a exceção dos professores em exercício, passaram a ser denominados Especialistas em Educação pela Coordenação do Programa. Note-se que, para participar, os professores deviam lecionar na Educação Indígena, Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999, p. 9).

Concomitantemente às ações de formação, o Programa previu assessoria técnica para todas as secretarias e escolas participantes. Foi nesse contexto que se sugeriu incorporar o horário de trabalho coletivo das equipes pedagógicas em sua jornada, definir claramente os níveis de coordenação nas Secretarias Municipais e Estaduais da Educação e construir um acervo de materiais bibliográficos, impressos e videográficos para auxiliar os momentos de estudo dos professores participantes. Recomendou-se também que fossem reestruturados os Planos de Carreira dos Estados e/ou municípios, contemplando o curso de formação do Parâmetros em Ação na progressão funcional dos professores. Por último, a SEF comprometeu-se com a organização de seminários sobre formação de formadores, em parceria com universidades públicas e outras instituições de ensino, para aprimorar a prática dos coordenadores do Programa (BRASIL, 1999, p. 9).

Em 2001, após um "grande momento de expansão", o Parâmetros em Ação já tinha formado 360.000 professores em 26 Estados da Federação, seguindo um modelo baseado no "trabalho coletivo e na reflexão da prática docente" (BRASIL, 2001c, p. 4). A partir desse ano, visando potencializar o papel dos coordenadores-gerais e de Grupo, expandiu-se sua área de atuação para o fortalecimento das equipes técnico-pedagógicas das secretarias. Por esse motivo, ambos os grupos de coordenadores foram integrados a uma Rede Nacional de Formadores, com o apoio de agências formadoras e universidades. O Programa também planejou encontros nacionais, estaduais e regionais com vistas a promover a troca de experiências entre os professores participantes. Introduziu ainda um sistema integrado para o monitoramento de suas ações (BRASIL, 2001c, p. 6).

As Parcerias com o Terceiro Setor: a AlfaSol e a Educação de Jovens e Adultos

Nos anos posteriores à aprovação da LDB, priorizaram-se programas de formação voltados a áreas gerais do conhecimento, tais como o PROCAP e o Parâmetros em Ação, tendo como base as exigências curriculares da legislação vigente e como seus principais promotores as diferentes instâncias do Poder Público – seja em nível federal, estadual ou municipal. A Alfabetização Solidária (Alfasol), portanto, surgiu da sociedade civil, em 1996, como uma organização pioneira na formação de professores no campo da alfabetização, com o intuito de ampliar e melhorar a oferta pública de Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Com esse fim, a AlfaSol desenvolveu uma série de ações articuladas, tendo como eixo central a "capacitação" de alfabetizadores e professores que pudessem ser "agentes efetivos de transformação social" em suas localidades (GONÇALVES, 2009, p. 35).[40]

Desde um princípio, a estratégia de entrada da Alfasol consistiu em identificar os municípios com os maiores índices de analfabetismo do país e traçar um perfil das comunidades em situação de alto "risco e vulnerabilidade" para logo implementar uma proposta pedagógica de alfabetização inicial que atendesse suas necessidades, focando-se tanto na valorização da cultura oral e escrita, quanto na apropriação do sistema alfabético, a leitura e a produção de textos (GONÇALVES, 2009, p. 21). Seguidamente, procedia-se à divulgação das "diretrizes globais, marco legal e fontes de financiamento da EJA" por meio de Encontros de Gestores, nos quais também era realizada a orientação das equipes técnicas dos municípios quanto à elaboração dos projetos locais para essa modalidade de ensino.

Ao concluir a primeira fase de implantação, os municípios que decidissem continuar com as ações do Programa trabalhariam junto às universidades parceiras na formulação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que estabelecesse um diálogo entre as diretrizes da Alfasol e a realidade sociocultural da população (GONÇALVES, 2009, *loc. cit.*).[41] Uma vez concebidos os PPPs, a Alfasol garantiria a estruturação de quadros pedagógicos especializados por meio da formação continuada de "alfabetizadores locais" (GONÇALVES, 2009, p. 19).

A pesar de o curso ter previsto conteúdos comuns para todas as turmas, tais como Metodologia e Didática de Alfabetização, Noções de Língua Portuguesa e Matemática e Cidadania, a Alfasol incorporou Aspectos Sociais, Econômicos e Culturais específicos a cada região e/ou município no currículo de formação (GONÇALVES, 2009, p. 22). A Alfasol também acordou com as universidades parceiras que as concepções pedagógicas

[40] Alfasol é uma "organização da sociedade civil", fundada pela antropóloga Ruth Cardoso (GONÇALVES, 2009, p. 5).
[41] Entre 1996 e 2009, a Alfasol estabeleceu parcerias com 371 universidades, responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada município e pela execução do curso de formação docente. (GONÇALVES, 2009, p. 55).

e metodologias de ensino deviam se adequar às demandas de cada um deles. O acordo de contextualização dos PPPs foi concretizado sob o Programa de Atenção à Diversidade.

Para complementar esses processos, a Alfasol criou um Programa de Incentivo à Leitura e instalou bibliotecas com acervos de diversos gêneros literários em mais de 1.700 municípios, buscando ampliar o acesso a materiais impressos por parte de seus formandos. Além disso, impulsionou um projeto intitulado Fortalecendo a EJA, pelo qual se ministraram oficinas de fomento à EJA com gestores locais e capacitaram-se professores efetivos nas turmas dessa modalidade nas Redes Municipais. Finalmente, a Alfasol lançou uma plataforma on-line de interlocução para profissionais e instituições que atuam na EJA, o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos – CEREJA (GONÇALVES, 2009, p. 38).

Em 2009, as ações de formação realizadas pela Alfasol tinham atingido 254.554 professores em 2.433 municípios, beneficiando mais de 5,4 milhões de jovens e adultos (GONÇALVES, 2009, p. 55).[42] Dos municípios atendidos entre 1997 e 2006, 38% tinham começado a formar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente depois da implantação do Programa. Esses e outros dados integraram o esforço de sistematizar os "resultados e impactos" da atuação da Alfasol nas comunidades ao longo desses anos, partindo de um compromisso com a autoavaliação permanente e a prestação de contas à sociedade civil – parceiros e beneficiários (GONÇALVES, 2009, p. 35).

Embora as três iniciativas analisadas nesse período possuíssem uma estrutura de formação em comum, com níveis de atuação diferenciados e profissionais conhecedores das metodologias de ensino para cada um deles – incluindo a formação de professores e de seus respetivos formadores –, predominou em todos eles autonomia no que se refere à determinação de conteúdos e propostas pedagógicas, bem como à demarcação do papel das universidades e do terceiro setor. Em termos formais, a legislação primou por sua falta de especificidade em relação às expectativas de colaboração entre governos, ONGs e instituições de ensino superior. Isso, por um lado, abriu um espaço para

[42] Além disso, a partir de 2003, a Alfasol tornou-se o principal parceiro da formação realizada no âmbito do programa Brasil Alfabetizado, promovido pelo Ministério de Educação como parte do compromisso com a plena alfabetização de todos os brasileiros de 15 anos ou mais. Embora o Programa tivesse abrangência nacional, sua intervenção seria prioritária nos 1,1 municípios com taxas de analfabetismo acima de 35% (GONÇALVES, 2009, p. 12).

diversos atores “inovarem” no desenho de programas de formação, mas por outro, originou um vazio de conhecimentos especializados que foram preenchidos com pouca orientação por parte da liderança política do país.

3.2.2.3 Fortalecendo Ações Articuladas: o Período de 2001 a 2010

Planos e Metas: da Legislação à Prática

Como previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1998, o Ministério de Educação encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n˚4.173 com a “Proposta da Sociedade Brasileira” para o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do qual se “fixariam os objetivos e as metas para a chamada Década da Educação”, em consonância com o compromisso assumido pelo governo brasileiro no âmbito internacional ao assinar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, formulada durante a Conferência de Jomtiem, em 1990 (BRASIL, 2009, p. 14).

Esse documento se contrapunha ao Projeto de Lei n˚4.155/1998 que tinha sido apresentado no Plenário da Câmara pelo Deputado Ivan Valente (PSOL-SP) apenas alguns dias antes de o MEC finalizar a sua proposta – a qual, mediante reuniões temáticas organizadas pelo INEP, tinha envolvido os secretários municipais e estaduais da Educação (representados pela UNDIME e o CONSED), além de outros membros da comunidade educacional do país. Alinhadas a “concepções educacionais distintas, tanto em questões de forma quanto de conteúdo”, as propostas diferiam em relação às prioridades estabelecidas para a Educação brasileira (BRASIL, 2009, p. 16). No entanto, o Projeto de Lei do MEC acabou sendo anexado ao do deputado Ivan Valente e tramitou uma única vez no Congresso Nacional. A legislação resultante, após numerosos vetos presidenciais, esteve marcada pela ausência de uma regulamentação clara quanto ao regime de colaboração entre os entes federados e por uma ênfase exagerada na adoção

de políticas "focalizadas" no Ensino Fundamental, "em detrimento da uma ação articulada para toda a educação nacional" (BRASIL, 2009, p. 17).[43]

Porém, independentemente das suas limitações, o PNE de 2001 conseguiu traduzir em sua estrutura a própria organização do sistema educativo, em todos seus níveis e modalidades de ensino, incluindo também capítulos exclusivamente dedicados, por um lado, à formação de professores e à valorização do Magistério, e por outro, à avaliação e ao monitoramento do Plano em geral.[44] Fundamentando-se em diagnósticos efetuados para cada uma dessas áreas, o PNE traçou "diretrizes, objetivos e metas setoriais" de médio e longo prazo, e destacou temáticas ligadas ao Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a utilização de indicadores e mecanismos para acompanhar o seu cumprimento (BRASIL, 2009, p. 18).

Composto por mais de 290 metas, o PNE adotou como bandeiras principais: (1) completar a universalização do Ensino Fundamental obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos de idade, além de ampliar progressivamente a sua duração para 9 anos – assegurando o ingresso e a permanência na escola, assim como sua conclusão dentro do tempo adequado;[45] (2) garantir o acesso ao Ensino Fundamental para quem não o teve ou não o concluiu na "idade própria"; [46] (3) expandir o atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e na Educação Superior, por meio da abertura de novas vagas;[47] (4) implementar medidas voltadas à valorização dos profissionais da educação; e (5) desenvolver sistemas de informação e avaliação em todos os níveis de ensino, com foco específico no aperfeiçoamento dos processos de coleta e distribuição de dados.[48]

---

[43] A versão final do PNE foi aprovada na forma da Lei n°10.172/2001, que teria validade por um período de dez anos. O novo PNE, contudo, que deveria ter vigorado desde 2011, ainda se encontra tramitando no Congresso Nacional.

[44] No que diz respeito aos níveis de ensino, incluíram-se subseções tanto para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) como para a Educação Superior. Quanto às modalidades de ensino, discutiram-se a Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena (BRASIL, 2009, p. 17).

[45] Entre as metas estabelecidas para o Ensino Fundamental encontrava-se a redução das taxas de repetência e do abandono em 50%, até 2010.

[46] Uma das metas circunscritas a essa bandeira foi a erradicação do analfabetismo da população de jovens e adultos acima de 15 anos até 2010. Note-se que o termo "idade própria" é utilizado no texto oficial do PNE.

[47] Previu-se, especificamente, atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos.

[48] Como será detalhado nas próximas seções, pela bandeira, o PNE antecipou a reorganização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a fim de possibilitar a obtenção de dados e a realização de

Especificamente no que diz respeito à quarta delas, o PNE justificou o foco nos profissionais da Educação ao afirmar que:

> A melhoria da qualidade do ensino somente poderia ser alcançada se fosse promovida, ao mesmo tempo, a valorização do Magistério. Sem esta, ficariam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino (BRASIL, 2001a, Capítulo IV).

Segundo o texto, essa valorização só poderia ser atingida com uma "política global de Magistério" que tivesse como eixos norteadores a formação profissional inicial, condições dignas de trabalho, salário e carreira, bem como a formação continuada. Essas tinham sido as lições extraídas da realidade às vezes "desanimadora" presente nas salas de aula brasileiras, onde os profissionais do Magistério enfrentavam desafios para os quais as instituições formadoras não os tinham preparado de forma eficaz. Assim, o PNE apontou à necessidade de "formar mais e melhor" como uma tarefa imprescindível para o processo de melhoria da qualidade do ensino, promovendo condições que permitissem aos professores sustentarem "o entusiasmo inicial, dedicação e confiança nos resultados do trabalho pedagógico" (BRASIL, 2001a, Capítulo IV). Isso não só requereria aumentar o número de cursos de formação inicial e de qualificação em serviço oferecidos pelas redes de ensino, como também repensar a própria natureza dessa formação, adequando-a às novas exigências do campo educacional. Além disso, tornar-se-ia fundamental manter, com possibilidades de aperfeiçoamento constante, os "bons profissionais do Magistério", garantindo-lhes salários e Planos de Carreira competitivos, com critérios de progressão funcional baseados na titulação e na avaliação de desempenho, assim como a inclusão de períodos remunerados de estudo e planejamento na carga horária.[49]

No discurso do PNE, a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores foi contemplada como "uma condição e um meio para o avanço científico

---

análises qualitativas e quantitativas do rendimento dos alunos nas diferentes escolas públicas e privadas do país.

[49] Por esses motivos, estabeleceu-se, entre outras metas, a implantação de um piso salarial para todos os profissionais da Educação Básica e propôs-se conseguir que, até 2010, 70% deles tivessem obtido formação em Nível Superior (BRASIL, 2001a). Já em 2003, o MEC concretizou também a criação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo por meio da Portaria n°1.403: (1) um Exame Nacional de Certificação de Professores, a fim de promover "parâmetros de formação e mérito profissionais"; (2) programas de incentivo à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração; e (3) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o propósito de desenvolver tecnologias educacionais e ampliar a oferta de cursos e/ou "outros meios" de formação profissional para o Magistério (BRASIL, 2003b).

e tecnológico da nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país" (BRASIL, 2001a, Capítulo IV). Enquanto a primeira devia permanecer sob a responsabilidade das instituições de ensino superior e das escolas normais em Nível Médio – estas últimas apenas no caso da formação de docentes para a Educação Infantil e para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental –, a segunda devia ser garantida pelas respectivas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, tendo como finalidade "a reflexão sobre a prática educacional" e a busca do aprimoramento "técnico, ético e político" ao serem observados os seguintes requisitos:

> - [...] assegurar o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos que são objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
>
> - [...] permitir ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo (BRASIL, 2001a).

Para isso, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, optou-se por questionar os marcos de formação centrados em "concepções reducionistas" e por enfatizar "propostas e projetos que visassem favorecer uma sólida formação teórico-prática" (BRASIL, 2009, p. 600). Nesse sentido, as políticas e ações do MEC foram pensadas com o propósito de contribuir para a superação, tanto na formação inicial quanto na continuada, das dicotomias existentes entre a teoria e a prática, bem como entre a formação pedagógica "*stricto sensu*" e a formação sobre conhecimentos específicos (BRASIL, 2009, *loc. cit.*).

Quanto às modalidades previstas para o desenvolvimento dessa formação, o PNE especificou que, caso fosse privilegiada a educação a distância, sua realização sempre devia contar com uma parte presencial – constituída, entre outras formas, "de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores" (BRASIL, 2001a, Capítulo IV). A exemplo disso, em 2005, o MEC instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o primeiro sistema nacional de educação superior a distância, procurando ampliar a oferta de cursos gratuitos focados prioritariamente na formação de professores.[50] O Sistema UAB foi concebido como uma parceria entre "consórcios

[50] O Sistema UAB foi oficialmente instituído pelo Decreto n°5.800/2006 como resultado das discussões e propostas elaboradas no âmbito do Fórum das [Empresas] Estatais pela Educação. Já em 2009, a UAB passou a ser responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

públicos" nos três níveis de governo – federal, estadual e municipal – envolvendo também a participação de universidades públicas e outras organizações interessadas. Por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, são lançados periodicamente editais para a seleção de cursos de formação em instituições federais de ensino superior, por um lado, e de polos municipais e estaduais de apoio presencial, pelo outro. Os polos de apoio presencial são espaços físicos, mantidos pelos municípios e Estados parceiros da UAB, por meio dos quais se oferece infraestrutura "tecnológica e pedagógica" para o acompanhamento dos cursos de formação. Os polos estão localizados estrategicamente nos municípios e microrregiões com "pouco ou nenhum" acesso a oportunidades de Educação Superior (BRASIL, 2009, p. 241). Em 2008, já existiam 291 polos de apoio presencial, com um total de 40 mil alunos matriculados em cursos de graduação, e previa-se que até 2009 esse número aumentaria para 90 mil. Nesse mesmo ano, mais de 50 instituições de ensino superior já teriam sido conveniadas, abrindo-se ao mesmo tempo 271 novos polos de formação.

Por último, na área de alfabetização, o PNE brevemente introduziu entre as suas metas:

> Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantivessem programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas (BRASIL, 2001a, Capítulo IV).

Nesse contexto, o "regime de colaboração" foi limitado ao trabalho das Secretarias Municipais e Estaduais da Educação, cada uma assumindo por conta própria "a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas [de formação] e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior", já que o papel do Governo Federal como articulador de políticas de formação docente esteve totalmente ausente do texto legislativo sobre essa temática.

Com o objetivo implícito de completar as lacunas do PNE, em abril de 2007, o Ministério de Educação estabeleceu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por uma série de reformas que, abrangendo todos os níveis e modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, pretendeu garantir a "equalização das oportunidades de

acesso a uma educação de qualidade e de nela permanecer" (BRASIL, 2009, p. 15).[51] O PDE, por meio da adoção de uma visão sistêmica da política educacional, fundamentou-se nos princípios de "colaboração, transparência, controle social, responsabilização, mobilização e territorialidade" (VOSS, 2011, p. 55). No que se refere à colaboração, o PDE redefiniu-a para fortalecer o compromisso da União com os objetivos traçados, bem como para estendê-lo a outros setores sociais. Diferentemente do PNE, no texto desse novo Plano exigiu-se um verdadeiro "compartilhamento das competências políticas, técnicas e financeiras [entre os entes federados] para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação" (p. 10).

Com mais de 40 programas, o PDE foi estruturado em quatro eixos: (1) Educação Básica; (2) Educação Superior; (3) Educação Profissional; e (4) Alfabetização,[52] cujas conexões intrínsecas deviam ser reconhecidas a fim de "potencializar as políticas de educação de forma a que se reforçassem reciprocamente" (BRASIL, 2007a, *loc. cit.*).[53] Como parte do eixo da Educação Básica, o PDE previu a criação de um plano de metas que, embasado em evidências empíricas, traduzisse seus objetivos em diretrizes que permitissem orientar as ações dos entes federados em direção à melhoria da qualidade do ensino público. O documento resultante foi intitulado "Compromisso Todos pela Educação" e, dentre as suas metas, duas influenciaram diretamente o contexto de implementação de políticas de formação docente na área de alfabetização:[54]

> [...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; e [...] instituir Programas de Formação e implantar Planos de Carreira, Cargos e Salários para os profissionais da Educação (BRASIL, 2007a, p. 24).[55]

---

[51] O processo de elaboração do PDE foi criticado por muitos autores pela falta de interlocução que teve com "as universidades, intelectuais, pesquisadores e profissionais da Educação, os sindicatos e as entidades representativas dos movimentos docentes e discentes" (VOSS, 2011, p. 49).

[52] Embora nesta seção discutam-se apenas alguns dos programas implementados no eixo da Educação Básica, é importante ressaltar que no eixo de Educação Superior promoveram-se programas de expansão e democratização do acesso à universidade, nos âmbitos público e privado (p. exemplo PNAES e PROUNI); no eixo de Educação Profissional criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) a fim de ampliar as oportunidades no campo da educação para o trabalho; e no eixo de Alfabetização, conseguiu-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fosse contemplada no FUNDEB e que a EJA dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fosse integrada à educação profissional, por meio dos programas PROJOVEM e PROEJA (BRASIL, 2007a, p. 35).

[53] Esses programas deveriam ser implantados, em todas as suas etapas, dentro de um prazo de 15 anos a partir do lançamento do Plano (HONORATO, 2013).

[54] O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" foi instituído pelo Decreto n°6.094/2007.

[55] No total, o "Compromisso Todos pela Educação" apresentou 28 metras, entre as quais se encontravam: estabelecer como foco a aprendizagem, acompanhar individualmente cada aluno das Redes Públicas de Ensino, combater a repetência e a evasão, ampliar a jornada escolar, fortalecer a inclusão educacional das

Até 31 de julho de 2008, todos os municípios e Estados já tinham aderido ao Compromisso e, portanto, começado a elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual, indicando as ações que seriam efetivadas localmente, a partir dos diagnósticos elaborados em parceria com 17 universidades públicas e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).[56] Assim, foi estabelecida uma rede de "relações de cooperação entre os Governos Federal, Estaduais e Municipais" voltada à melhoria da qualidade do ensino, reconhecendo a constituição de "programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação" como uma necessidade estratégica (BRASIL, 2009, p. 603).

Finalmente, por meio da Portaria n°1.129/2009, instaurou-se a Política Nacional de Formação de Professores (PARFOR), com vistas a organizar sob esse novo regime a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério, tendo como interlocutor a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo central da PARFOR foi o de expandir a oferta e melhorar a qualidade dos cursos de formação dirigidos a três grupos diferentes: (1) a primeira Licenciatura para os docentes em exercício na Rede Pública da Educação Básica, sem formação superior; (2) a segunda Licenciatura para os docentes em exercício há pelo menos três anos, em uma área distinta à da sua formação inicial; e (3) o Curso de Formação Pedagógica para os docentes graduados não licenciados que já se encontravam em exercício na rede pública da Educação Básica. A modalidade privilegiada nos cursos da PARFOR foi a presencial, com uma carga horária que oscilava entre 30 e 220 horas, sendo possível realizar cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (com duração mínima de 360 horas).[57] Planejados estrategicamente durante os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos em cada um dos Estados da Federação, os cursos da PARFOR

---

pessoas com deficiência, promover a Educação Infantil, fixar regras claras para nomeação de diretores de escola considerando mérito e desempenho, promover a gestão participativa das redes de ensino, fomentar e apoiar os Conselhos Escolares, etc.

[56] Note-se que os municípios considerados prioritários – aqueles que tinham apresentado os índices mais baixos de desempenho e fluxo, com base no IDEB – receberam consultores contratados pelo MEC para dar assistência técnica nas tarefas de diagnóstico e elaboração do Plano (BRASIL, 2009).

[57] Reconheceu-se, porém, também a importância dos cursos semipresenciais e de educação a distância.

requereriam homologação de um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 99).

Novas Iniciativas de Formação Docente

Neste segundo período, seguindo as orientações dos planos estabelecidos em 2001 e 2007, surgiram os primeiros programas de formação articulados pelo Governo Federal que atingiram altos níveis de descentralização, sendo adotados por numerosas Redes Municipais e Estaduais de Ensino, por meio de parcerias com universidades e/ou centros de formação responsáveis pela execução dos mesmos. Um deles foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado entre 2000 e 2001, por iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), com o objetivo de aprimorar a atuação dos professores que trabalhavam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco o ensino da leitura e da escrita. O Programa, dirigido especialmente às Redes Públicas de Ensino que tivessem apresentado as médias de desempenho mais baixas nas avaliações nacionais, assumia o compromisso de oferecer aos professores alfabetizadores uma metodologia fundamentada nos saberes didáticos que vinham sendo produzidos nas últimas décadas com relação à aprendizagem da língua escrita, "a muitas mãos e em diferentes países" (BRASIL, 2001b, p. 5).[58] A formação no âmbito do PROFA, portanto, tinha como finalidade ampliar o "universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização", assim como promover a reflexão sobre sua prática pedagógica (BRASIL, 2001b, p. 21).

Para concretizar a sua implementação, o PROFA desenvolvia parcerias entre as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas. Estas últimas tinham entre as suas funções prestar assessoria às equipes técnicas das Secretarias sobre temáticas específicas, além de contratar os profissionais que exerceriam os cargos de coordenador geral e/ou coordenadores de grupo no curso de Formação, junto aos docentes indicados nas próprias redes de ensino

[58] Essa metodologia tinha como referencial teórico o trabalho da psicolinguista argentina Emília Ferreiro, o qual considera que as situações de uso da leitura e da escrita, bem como o valor que se dá a essas práticas sociais, são os elementos que constituem "um ambiente alfabetizador – um contexto de letramento – e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita" (BRASIL, 2001b, p. 15).

(BRASIL, 2001c, p. 12).[59] Após assinar o Termo de Cooperação Técnica do PROFA, no qual se definiam as atribuições e responsabilidades de ambas as partes, iniciava-se a formação dos coordenadores de grupo, em um encontro de quatro dias liderado pela Equipe Pedagógica da SEF. Nele, os participantes familiarizavam-se com os materiais produzidos especificamente para o Programa e discutiam diferentes concepções de alfabetização e letramento.[60] Além disso, eram apresentados a um modelo de formação "alternativo ao modelo tradicional, apoiado em estratégias de resolução de problemas, tematização da prática, e uso da leitura e da escrita", para que sua ação como futuros coordenadores fosse potencializada (BRASIL, 2001c, p. 12). Em seguida, esses conteúdos eram aprofundados e, por meio de reuniões semanais, preparavam-se as pautas de formação para o Curso de Formação dos Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001c, p. 15).

Este seria realizado anualmente, ao longo de 40 semanas, totalizando 160 horas distribuídas em 3 módulos, com 75% do tempo destinado a atividades em grupo e 25% ao trabalho pessoal – especificamente, ao estudo e à produção de textos a serem socializados ou entregues aos coordenadores de grupo para sua respectiva avaliação. Os professores que alcançassem um mínimo de frequência e tivessem realizado todas as tarefas propostas receberiam um certificado emitido pela instituição de ensino superior responsável pelo curso em parceria com o MEC. No total, eram previstos encontros semanais de três horas e um período dedicado ao trabalho pessoal com duração de uma hora (BRASIL, 2001c, p. 12).

Em apenas um ano, o PROFA atendeu mais de 75.000 professores em 1.188 municípios e 20 Estados da Federação, tratando durante o Curso de Formação de Conteúdos de Fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização, assim como de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita, com todo um módulo dedicado ao estudo de sequências didáticas, além de outras temáticas de Língua Portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (BRASIL, 2009, p. 4; BRASIL, 2001c, p. 12). No entanto, apesar da

[59] Em um primeiro momento, os encontros só podiam acontecer nos municípios e Estados que já tivessem realizado o Curso de Formação do Programa PCNs em Ação.
[60] A SEF produziu e distribuiu a cada IES kits com "materiais de orientação metodológica, coletâneas de textos, catálogos de resenhas, vídeos e textos específicos para os formadores" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 210).

resposta positiva dos seus participantes, o Programa tinha sido previsto com uma duração fixa e por isso, no final de 2002, foi descontinuado pelo Ministério de Educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Cabe ressaltar que a importância do PROFA, nos anos subsequentes, confirmou-se pelo fato de numerosas Redes Municipais e Estaduais de Ensino terem mantido programas inspirados nele, embora sem o patrocínio do Governo Federal. Por exemplo, entre 2003 e 2006, o Estado de São Paulo incorporou-o nas suas 89 Diretorias Regionais de Educação sob a denominação Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.[61] Destinado a professores alfabetizadores tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionando inclusive em turmas de jovens e adultos, o curso de formação do Letra e Vida atingiu 1.403 coordenadores de grupo que, durante os três anos de duração do Programa, atuaram como formadores dos 50.367 professores cursistas da Rede Estadual e dos 17.785 da Rede Municipal de Ensino (BAUER, 2011, p. 61). Seguindo os mesmos pressupostos teóricos que o PROFA, o curso do Letra e Vida subdividiu as suas 45 semanas de formação em três módulos organizados de acordo com a temática, com "tópicos específicos inter-relacionados" que seriam desenvolvidos em encontros presenciais de três horas cada um, sendo pelo menos uma delas reservada para o trabalho pessoal (BAUER, 2011, p. 62). Os materiais produzidos para o Letra e Vida estruturaram uma sequência de formação similar à do PROFA, primeiro oferecendo uma perspectiva teórica dos processos de aprendizagem da leitura e escrita, bem como da didática da alfabetização, para logo estabelecer conexões com a sua prática de sala de aula.

Os formadores do Letra e Vida eram preparados por uma equipe consultora da Secretaria Estadual de Educação em reuniões quinzenais de oito horas,[62] garantindo "espaços para a discussão das unidades a serem trabalhadas com os cursistas nos encontros semanais, bem como para o encaminhamento de dúvidas" motivadas pelas

[61] A partir de 2007, o Letra e Vida foi substituído por um programa de formação intitulado Ler e Escrever, que se tornou política pública do Estado de São Paulo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com a meta de alfabetizar plenamente a todas as crianças com até 8 anos de idade.
[62] Essa equipe era composta por técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagogias (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por formadores externos e por formadores locais, estes últimos selecionados pelas Diretorias de Ensino entre os Coordenadores de Grupo.

leituras apresentadas no Guia do Formador (BAUER, 2011, p. 64).[63] Desse modo e como afirmado por uma das consultoras da Secretaria Estadual: "o que foi novo no PROFA e continuou sendo novo no Letra e Vida [foi] esse mecanismo de formar um formador enquanto [este] forma[va] os professores" (BAUER, 2011, *loc. cit*).

Por outro lado, em 2001 e 2004, as duas edições do Programa Gestão Escolar da Aprendizagem – conhecidas como Gestar I e Gestar II, respectivamente – destacaram-se no que diz respeito à formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Impulsionado pelo Ministério de Educação, o programa Gestar I consistiu no desenvolvimento de ações articuladas junto aos professores efetivos nas Redes Públicas de Ensino, lecionando em turmas do 2° ao 5° ano do Ensino Fundamental, enquanto o Gestar II se especializou na formação de professores habilitados para atuar do 6° ao 9° ano, ambos com o intuito de reforçar a sua "competência e autonomia na prática pedagógica" (BRASIL, 2007b, p. 9). Como previsto na legislação, os cursos do Gestar incluíram uma combinação de atividades a distância e presenciais, sendo estas últimas voltadas ao acompanhamento do professor na sala de aula e ao apoio à aprendizagem dos alunos.

Com uma duração total de 300 horas, os cursos de Formação organizaram-se por área temática em quatro módulos de um semestre cada um, abordando questões prático-teóricas que promoveram, além da construção de conhecimentos sobre conteúdos, o desenvolvimento das linguagens escrita e matemática dos professores, tornando necessário "trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos" (BRASIL, 2007b, p. 10).[64] O Gestar também disponibilizou um acervo de aulas "como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos" e organizou uma série de atividades de autoavaliação para os professores, "visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional" (BRASIL, 2007b, loc. cit.). Uma inovação do Gestar foi a introdução de uma avaliação diagnóstica para os alunos cujos professores faziam parte da formação, por meio de um

[63] Os coordenadores pedagógicos, professores e assistentes técnico-pedagógicos podiam exercer a função de formadores locais do Letra e Vida.
[64] Como o PROFA, o Gestar também se fundamentou numa perspectiva construtivista e interacionista do ensino, trazendo à consideração dos educadores "a importância da mobilização das experiências prévias [dos alunos], a natureza ativa e progressiva da aprendizagem e a importância do trabalho cooperativo na construção do conhecimento" (BRASIL, 2007b, p. 14).

instrumento aplicado pelo Programa. Finalmente, o curso serviu-se de materiais impressos para a realização de atividades autoinstrucionais por parte dos professores cursistas que, orientados pelos formadores e tutores, eram alvos de um acompanhamento tanto na sala de aula quanto no âmbito mais geral da escola.[65]

A partir de 2008, o programa passou a ser coordenado pelo Centro de Formação de Professores da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação. Nesse mesmo ano, o Gestar já tinha atingido 903 professores cursistas em 10 Estados e, até 2009, previa-se o atendimento de mais de 150.000 (BRASIL, 2009, p. 604).

Após a constatação de que as iniciativas de formação docente durante todos esses anos tinham se caracterizado pela "excessiva dispersão, superposição e, muitas vezes, superficialidade", foi apenas em 2003 que o MEC concretizou a tentativa de articulá-las em uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (GATTI; BARRETO, 2009, p. 207). Com esse fim, 45 instituições de ensino superior foram selecionadas para constituírem-se como "centros de pesquisa e desenvolvimento da educação", oferecendo um total de 80 cursos de Educação Inicial e Continuada em áreas temáticas específicas, trabalhando conjuntamente com as escolas e redes públicas de ensino (BRASIL, 2009, p. 623). Além de institucionalizar o atendimento da demanda por oportunidades de formação, a Rede teve como propósito fortalecer a relação entre as entidades responsáveis pela Educação Básica – as Secretarias Municipais e Estaduais da Educação – e as instituições de ensino superior, visando aproximar os conteúdos da formação inicial aos da formação continuada de professores. E, embora o público-alvo da Rede fosse principalmente o corpo docente das escolas, também foram previstos como seus beneficiários os diretores e membros da equipe gestora, bem como os dirigentes dos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2009, *loc. cit.*).

Os centros da Rede coordenariam a elaboração de Cursos de Formação em exercício para cada município e/ou Estado que os tivesse requerido no seu Plano de

[65] Cada formador do Gestar assumia a formação de um conjunto de professores pertencentes às escolas sob sua responsabilidade, dedicando um dia semanal ao seu próprio processo de formação e à preparação das sessões presenciais semanais, e dividindo o resto do tempo entre o atendimento individual quinzenal dos professores cursistas, o acompanhamento da sua prática pedagógica e o monitoramento da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007b, pp. 24-25).

Ações Articuladas (PAR), levando em consideração a especialidade da respectiva IES. Além disso, os centros se responsabilizariam pela produção de materiais didático-pedagógicos, em formato impresso e digital, assim como pela criação de *softwares* que facilitassem a gestão de escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2009, 601). Por estarem fundamentados e validados pela pesquisa, esses materiais destinar-se-iam ao trabalho de formação com professores em serviço, contribuindo à "instrumentalização de práticas educativas em salas de aula" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 207).

Como parte dessa iniciativa do MEC, surgiram quatro Programas de Formação que merecem ser destacados: em primeiro lugar, encontrou-se o Pró-Infantil, cujo foco foi a qualificação de professores efetivos em creches e pré-escolas, tanto das redes públicas como das redes privadas de ensino, que não possuíssem a formação mínima requerida pela legislação, sendo, portanto, formados na modalidade normal por meio de cursos a distância;[66] em segundo lugar, esteve o Pró-Letramento que, como descrito no capítulo anterior[67], foi dirigido aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (do 1° ao 4° ano) com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas áreas de Leitura/Escrita e Matemática;[68] em terceiro lugar, esteve o Pró-Formação, Curso de Nível Médio para a habilitação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA das Redes Públicas de Ensino;[69] e, por último, encontrou-se também o Pró-Licenciatura, focado na formação de professores leigos nos anos finais do

[66] O primeiro piloto do programa Pró-Infantil foi lançado no segundo semestre de 2005, em 79 municípios dos Estados de Goiás, Ceará, Rondônia e Sergipe, atingindo 1.272 professores. Em 2006, os Estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Amazonas também aderiram ao Programa e, nesse novo grupo, foram qualificados 2.478 professores, provenientes de 128 municípios (BRASIL, 2009, p. 625).

[67] Relatório parcial 1 – entregue em 21/08/2013.

[68] A formação oferecida no âmbito do Pró-Letramento teve duração de oito meses, com um total de 120 horas distribuídas entre encontros presenciais e momentos de estudo individual. Entre 2005 e 2009, o Programa qualificou cerca de 254 mil professores e, até o final de 2010, previa-se a formação de outros 100 mil (LORENZONI, 2009).

[69] O piloto do Pró-Formação foi lançado em 1999 nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, onde foram habilitados 1.300 professores. A partir de 2000, implantaram-se locais de formação nos Estados do Acre, de Alagoas, do Amazonas, da Bahia, do Ceará, de Goiás, do Maranhão, da Paraíba, de Pernambuco, de Rondônia, do Sergipe e de Tocantins, diplomando mais de 22.000 professores nesse ano. Já em 2004, tinham sido formados mais de 6 mil professores em 11 Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, prevendo-se que, em 2009, esse número chegaria a mais de 30.000 (BRASIL, 2009, p. 625).

Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em cursos de Licenciatura a distância, com duração igual ou superior à exigida pelos cursos presenciais (BRASIL, 2009, p. 601).[70]

O Primeiro Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Instrumentos norteadores das políticas educacionais, os sistemas de avaliação ganharam destaque a partir dos primeiros anos da década de 2000 por permitirem a responsabilização dos principais atores intra e extraescolares pelo desempenho dos alunos. Especificamente no campo da formação de professores, passaram a servir também como indicadores de eficácia dos programas implantados – de tal modo que na formulação oficial do PNAIC já esteve prevista a criação de uma avaliação própria para mensurar os "níveis de alfabetização e letramento" atingidos pelos alunos do 3˚ano do Ensino Fundamental, como resultado da formação dos professores alfabetizadores que lecionarem nessas turmas.

Estruturado em sua forma atual desde 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hoje composto por três avaliações externas em larga escala, tem por objetivo fornecer um diagnóstico da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras, subsidiando a formulação e o monitoramento das políticas federais, estaduais e municipais de Educação, com vistas a melhorar a "equidade e eficiência do ensino" (BRASIL, 2013). Durante sua primeira aplicação em 1990, em uma amostra de escolas públicas da rede urbana, o SAEB avaliou estudantes da 1˚, 3˚, 5˚ e 7˚ séries do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, de acordo com o modelo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (conhecido como PISA), avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD) a cada três anos.

Em 1995, foi adotada uma nova metodologia para a construção do SAEB (que nesse momento consistia de um teste único), tendo como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI), graças à qual se tornou possível a comparabilidade temporal dos resultados obtidos. Nesse mesmo ano, decidiu-se que só seriam avaliados os alunos das etapas finais de cada ciclo de escolarização: o 5˚ e 9˚ ano do Ensino Fundamental, por um lado;

[70] O Pró-Licenciatura rapidamente alcançou abrangência nacional e, em 2009, já tinha mais de 55 projetos implantados em parceria com IES em 22 Unidades da Federação (BRASIL, 2009, p. 631).

e o 3° ano do Ensino Médio, por outro.[71] Em 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática; e já em 2003, com esse formato, foi aplicado em um grupo de escolas "sorteadas em caráter amostral", o que permitiu a geração de resultados representativos das Unidades da Federação, regiões e do Brasil como um todo.[72]

Em março de 2005, por meio da Portaria n°931, o SAEB foi reestruturado para incluir duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada Prova Brasil.[73] Na ANEB se manteve o caráter amostral que tinha caracterizado o SAEB até esse momento, sendo um dos seus critérios estatísticos que fossem avaliados no mínimo 10 estudantes por turma, nas redes públicas e privadas de ensino. Por sua vez, a ANRESC ou Prova Brasil foi desenhada como uma avaliação censitária que pudesse atender à demanda dos "gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral" por informações detalhadas sobre o ensino em cada unidade escolar. Diferentemente da ANEB, a Prova Brasil apresentava a possibilidade de auxiliar os governantes tanto nas decisões quanto no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como no estabelecimento de metas e na implementação de ações pedagógicas e administrativas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Em 2007, a Prova Brasil contou com a participação das escolas públicas rurais que tinham um mínimo de 20 estudantes matriculados no 5°ano do Ensino Fundamental; e, em 2009, com as que tivessem atingido o mínimo de alunos no 9°ano.

Desde 2007, as duas provas do SAEB começaram a ser aplicadas em conjunto, utilizando os mesmos instrumentos. Em 2011, 55.924 escolas públicas participaram do componente censitário (ANRESC) e 3.392 escolas públicas e privadas, da parte amostral (ANEB), fazendo com que a divulgação dos resultados obtidos de fato ajudasse a tornar a escola "menos estatal e mais pública", ao mobilizar uma ampla comunidade de pais, professores, gestores e da classe política com a Educação, como tinha sido previsto no

[71] Desde 1995, as Redes Privadas de Ensino também participaram da avaliação que, dessa vez, não incluiu o componente de Ciências (BRASIL, 2013).
[72] Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes do Ensino Fundamental tinham sido avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto os do Ensino Médio, também em História e Geografia.
[73] Após a aplicação da Prova Brasil, os alunos respondem a um questionário que coleta informações sobre o seu contexto social, econômico e cultural (BRASIL, 2009, p. 151).

PDE (BRASIL, 2009, p. 649).[74] Em 2007, também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio do qual se efetuou o primeiro cruzamento das notas obtidas pelos alunos nas avaliações do SAEB com as taxas de reprovação de cada rede pública de ensino, a fim de facilitar o apoio financeiro, pedagógico e de gestão dos entes federados àquelas que demonstrassem fragilidades nesses dois âmbitos – desempenho e fluxo.

Finalmente, a partir de 2008, começou a ser aplicada também a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2˚ano do Ensino Fundamental, aplicada pelas Secretarias Municipais e Estaduais da Educação no início e ao término do ano letivo. Seu objetivo principal é identificar os alunos dos anos iniciais que já enfrentam dificuldades de aprendizagem, evitando que cheguem ao 4˚ou 5˚ ano sem domínio da leitura e da escrita. O mérito da Provinha Brasil está em "oferecer ao professor subsídios para o planejamento do ensino, de modo a atender às reais necessidades dos alunos, identificadas pela análise dos resultados", no próprio âmbito da escola, sem que sejam publicadas com base neles estatísticas comparáveis para serem utilizadas como informações oficiais das redes de ensino (BRASIL, 2009, p. 98).

Desse modo, encerrou-se um ciclo de programas de formação e avaliações que, depois de numerosas tentativas, conseguiram traduzir seus objetivos comuns em ações integradas, tanto em nível nacional como estadual e municipal, envolvendo um verdadeiro trabalho de colaboração entre os entes federados e suas respectivas instâncias de gestão educacional.

[74] Na edição de 2011, a Prova Brasil avaliou 3.306.378 alunos, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas em 5.398 municípios de todas as Unidades da Federação (BRASIL, 2009, p. 649).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÚCIO, F. L. A coordenação Federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, 2005. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/vie w/3716>. Acesso em: 9 dez. 2013.

AZEVEDO, N. P. A UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 141-152, 2001. Disponível em: <http://www.rev istas.usp.br/eav/article/view/9796>. Acesso em: 5 dez. 2013.

BARBOSA, A. Políticas públicas para a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do Programa Formação Universitária. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, n. 8, 2005, Águas de Lindóia. **Formação Docente para o Ensino Superior**. 141 p. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos /2eixo.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

BARREYRO, G. B. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/12728>. Acesso em: 6 dez. 2013.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de Formação Docente em Serviço: o programa Letra e Vida**. 2011. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/>. Acesso em: 11 set. 2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep6 33.pdf>. Acesso em 9 dez. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.b r/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico do SAEB**. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/histori co>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Lei n°10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cci vil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 set. 2013.

_____. Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l939 4.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – Manual de Orientação. Brasília, 2008. 88 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/ siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Manual de Orientação. Brasília, 2003a. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007a. 43 p. Disponível em: <http://por tal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n°1.403, de 9 de junho de 2003b. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I**. Brasília: MEC, 2007b. 68 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** Documento de Apresentação. Brasília: 2001b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pr ofa/apres.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001:** Unidade Gestora 150019. Brasília: 2001c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação:** 2001-2008. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php ?optio n=com_content&view=article&id=376&Itemid=262>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Dicionário de Indicadores Educacionais:** Fórmulas de Cálculos. Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arq uivos/%7B8096D382-03B5-4118-8F38-DCC38D9D4A1C%7D_dicionario_indicadores_ educacionais_ 334.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Formação:** Avaliação Externa – Resumo Executivo. Brasília: Ministério da Educação, 2003c. Disponível em: <http://p roformacao.proinfo.mec.gov.br/PDF/ResumoExecutivo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. 126 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos /pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado:** Alfabetização – Módulo Alfabetizar com Textos. Brasília:

Ministério da Educação, 1999. 134 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

CARDOSO, R. **A importância do terceiro setor.** Vitória: LCA Promoções, 2006.

CIEGLINSKY, A. Prova vai detectar nível de alfabetização no início do ensino fundamental. **Agência Brasil**, Brasília, 30 mar. 2011. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-03-30/prova-vai-detectar-nivel-de-alfabetizacao-no-inicio-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-124.

DAVIS. C. L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

DORNELAS, L. G.; MARTINS, A. S. A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 113-128, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769007.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2013.

DUARTE, V. C.; LEITE, M. R. S. D. T. Texto para discussão n°14 – Formação continuada de professores: uma análise do PEC – São Paulo. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/index.php/component/docman/doc_download/285-formacao-continuada-de-professores-uma-analise-do-pec-sao-paulo>. Acesso em: 24 set. 2013.

ESTRADA, A. A.; SPECK, R. A. O Plano de Desenvolvimento da Educação e suas relações com as alterações no mundo do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <www.senac.br/BTS/381/artigo3.pdf>. Acesso em: 31 out. 2013.

FRÖHLICH, M. A. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. 2010. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http:// tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2550>. Acesso em: 11 set. 2013.

GALL, N.; GUEDES, P. M. **A Reforma Educacional de Nova Iorque:** possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social/Instituto Fernand Braudel, 2009. 136 p. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/itausocial/site_fundacao/Bibliotecа/Publicacoes/reforma_educacional_ny.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S. **Professores do Brasil:** impasses e probabilidades. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GONÇALVES, E. (Coord.). **Alfabetização Solidária, 13 anos:** percursos e parcerias. São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009. Disponível em: <http://www.alfabetizacao.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Calf_publicacoes%5Canx%5C201001281628_Alfasol_13anos.pdf>. Acesso em: 11 set. 2013.

GUIMARÃES, L. M. **Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores**. 2003. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Minas Gerais. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/867/1/LongeEscolaEscola.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

HENRIQUES, R.; DE BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. (Org.). **Brasil Alfabetizado:** caminhos da avaliação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 240 p. Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=co m_docman&task=doc_download&gid=651&Itemid=>. Acesso em: 30 ago. 2013.

HONORATO, P. Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação. 22 jul. 2013. **Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaed ucacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/27690/saiba-o-

que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 29 nov. 2013.

LORENZONI, I. Cem mil educadores receberão formação continuada em 2010. 24 set. 2009. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14366>. Acesso em: 29 nov. 2013.

MACHADO, E. M. A. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?** 2007. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/731/cursoId:60>. Acesso em: 11 set. 2013.

MARANHÃO, E. A. O papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no cenário educacional do País. **Centro de Informações e Biblioteca em Educação (CIBEC)**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/cibec/pce/2000/papel_consed_cenario_educacional_pais.doc> Acesso em: 6 dez. 2013.

RUIZ, A. I. **Sugestões para melhorar a educação básica:** estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo: Moderna, 2009. 127 p. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131D31F15392A83>. Acesso em: 29 nov. 2013.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. et al. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento *Todos pela Educação*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (Orgs.) **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento.) Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?subcat=30>. Acesso em: 2 dec. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **As 5 Bandeiras**. 2013a. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas/>. Acesso em: 31 out. 2013.

_____. **As 5 Metas**. 2013b. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas/>. Acesso em: 31 out. 2013.

_____. **Compromisso Todos pela Educação:** Rumo a 2022. São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org. br/bibliote ca/1081/to dos-pela-educacao---rumo-a-2022/>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **De Olho nas Metas 2010.** São Paulo: 2011. 40 p. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/s umario_de_olho_nas_metas___2010_pdf%28final%29.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013.

_____. "De Olho nas Metas 2011" aponta fluxo escolar como um dos principais desafios da Educação brasileira na próxima década. 07 fev. 2012. **Sala de Imprensa – Todos pela Educação**, São Paulo, 2012a. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/sala-de-imprensa/releases/21698/de-olho-nas-metas-2011-aponta-fluxo-escolar-como-um-dos-principaisdesafios-da-educacao-brasileira-na-proxima-decada/>. Acesso em: 01 nov. 2013.

_____. **De Olho nas Metas 2011.** São Paulo: Moderna, 2012b. 141 p. Disponível em:<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013.

_____. **De Olho nas Metas 2012**. São Paulo: Moderna, 2013c. 213 p. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/1522962 2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2013.

_____. **Institucional**. 2013d. Disponível em: <http:// www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. **Números do Brasil**. 2013e. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educação-no-brasil/numeros-dobrasil/brasil/>. Acesso em: 1 set. 2013.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

_____. **¿Qué [y cómo] es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**. Quito: Instituto Fronesis, 1994. 128 p.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. A relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: implicações para ensino, aprendizagem e gestão. In: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, n. 26, 2013, Recife. 17 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes /LuciaHugoUczak_ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

VOSS, D. M. D. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 43-67, 2011.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). **Framework for Action to Meet Basic Learning Needs**. Jomtien: UNESCO, 1990a. 20p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086293eb.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. **Meeting Basic Learning Needs:** A Vision for the 1990s – Background Document. Nova York: UNICEF, 1990b. 164 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/11_92. pdf>. Acesso em: 31 out. 2013.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CAPÍTULO 4 - CONTEXTO DA PRODUÇÃO

SÃO PAULO

2014

SUMÁRIO

4. Contexto de produção 1

4. 1 Do âmbito discursivo ao PNAIC como Lei 1

4.2 Embates e conflitos 15

4.3 Os Cadernos de Formação 19

4.3.1 Processo de produção do material 20

4.3.2 Descrição do material 30

4.3.2.1 Aspectos gerais 30

4.3.2.2 Os cadernos relativos às unidades do curso de formação dos professores alfabetizadores 34

4.3.3 Análise do material 46

4.3.3.1 Objetivos e títulos 46

4.3.3.2 Textos teóricos e estratégias formativas 54

4.3.3.3 Sugestões de atividades para os encontros em grupo..... 63

4.3.3.4 Pontos críticos 70

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 75

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Após ter analisado a trajetória de influências que, tanto em nível nacional como internacional, precederam a existência do PNAIC como política pública, neste capítulo examinar-se-ão os processos pelos quais as ideias, os consensos e os conflitos relacionados à implementação de um programa abrangente de alfabetização foram "traduzidos": 1) na formulação dos textos oficiais da política; 2) nos discursos e debates sobre o PNAIC nos Poderes Legislativo e Executivo; e, finalmente, 3) na produção dos materiais que seriam distribuídos aos participantes do programa, criando um contexto de especificações, ora condicionantes, ora vagamente definidas, para que este se concretizasse na prática dos diferentes atores envolvidos.

4.1 Do Âmbito Discursivo ao PNAIC como Lei

Desde os anos prévios à formulação do PAIC pelo Governo do Estado do Ceará, cujo tripé de formação docente, distribuição de materiais didáticos e fortalecimento da gestão institucional seria adotado (e adaptado) no PNAIC, já havia se manifestado entre os líderes do governo a intenção de consolidar ações articuladas que, no âmbito federal, estivessem voltadas exclusivamente ao aprimoramento da qualidade do ensino público no que diz respeito à alfabetização, em concordância com as metas estabelecidas nos diversos planos para o desenvolvimento da educação. Segundo discurso proferido pela deputada Iara Bernardi (PT) em junho de 2013 na Câmara dos Deputados, o relatório elaborado pela Equipe de Transição no final do primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores incluiu, como uma das recomendações para o Ministério da Educação, reposicionar a alfabetização como uma "prioridade nacional" e, com esse fim, instituir uma Secretaria Nacional de Alfabetização. Bernardi afirma ter apontado a necessidade de contar com um órgão público responsável por essa etapa da escolaridade, pois no MEC não existia, "o que estranha[va], considerando a gravidade do problema da alfabetização em 2003, quando o presidente Lula assumiu" (BRASIL, 2013a, p. 23.897).

Quando, em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução n°7/2010, fixando as "Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de nove Anos", desencadeou-se um processo de reestruturação do trabalho pedagógico no campo da alfabetização inicial que reiterou a importância de implementar políticas dirigidas aos três primeiros anos do ensino obrigatório – os quais, a partir desse momento, passaram a ser considerados como um único segmento. O denominado Ciclo de Alfabetização, sobre o qual incide o PNAIC, foi consistente com a iniciativa do CNE de garantir um ensino adequado às especificidades do processo de alfabetização, determinando que:

> [...] mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, Art. 30).

O Ciclo de Alfabetização justificou-se nos objetivos traçados pela nova proposta curricular do MEC. O primeiro deles ressaltava "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 2010, Art. 7). Isso fez com que, no discurso político-pedagógico, tal objetivo se tornasse uma condição fundamental para assegurar que todos os alunos brasileiros tivessem "uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e [...] os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2010, loc. cit.). De acordo com o CNE, portanto, nos primeiros anos do Ensino Fundamental deveriam se consolidar a alfabetização e o letramento, levando em conta a complexidade desses processos e os "prejuízos que a repetência pod[eria] causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro" (BRASIL, 2010, Art. 30).

Além disso, de forma explícita e coerente com os princípios do movimento "Todos pela Educação", bem como os das organizações multinacionais mencionadas no capítulo 3, a Resolução do CNE atribuiu ao sistema público de ensino a responsabilidade de "dirimir as desigualdades historicamente produzidas" por meio da igualdade do acesso de todos ao conhecimento, assegurando o ingresso, a permanência e sucesso na escola, e, consequentemente, reduzindo a evasão, a

retenção e a distorção idade/série (BRASIL, 2010, Art. 5). Assim, quanto às políticas de formação decorrentes dessa resolução, se assinalou que caberia aos professores desenvolver metodologias e estratégias que atendessem às "demandas diferenciadas" dos alunos, resultantes do "acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades" apresentadas por eles (BRASIL, 2010, art. 25).

Por último, uma das previsões que, anos depois, se relacionaria intimamente com o PNAIC foi a colaboração multissetorial para determinar o que seria esperado dos alunos em relação à aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Especificamente, na Resolução, decretou-se que o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os municípios e o Distrito Federal, encaminhariam ao CNE, com prévia consulta pública nacional, uma proposta com as "expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares" a serem atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, art. 49). Vale destacar que por meio deste artigo se concretiza o primeiro distanciamento discursivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, os quais foram substituídos, no contexto do PNAIC, pelos denominados Direitos de Aprendizagem.[1]

Em janeiro de 2012, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou no seu discurso de posse que lançaria um programa intitulado "Alfabetização na Idade Certa", em parceria com Estados e municípios. Duas condições que foram estabelecidas nesse momento inicial influenciariam os futuros processos de implementação do PNAIC: 1) Nas palavras de Mercadante, a iniciativa seria complementar ao Pró-Letramento, "um bom programa que o MEC já desenvolv[ia]" e a sua atuação consistiria em "distribui[r] material didático adequado e bem estruturado, estimulando de forma criativa o hábito de ler, avaliando permanentemente os resultados alcançados e direcionando os melhores recursos para essa fase crítica do aprendizado"; e 2) ao descrever os mecanismos pelos quais o programa alcançaria o objetivo de alfabetizar as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como exigido pelo PNE, Mercadante afirmou que colocaria "as melhores salas de aula, os melhores turnos e [só em última instância] os melhores professores" à disposição das redes públicas de ensino (MERCADANTE, 2012b). Sob essa mesma concepção, o ministro apresentou a proposta do novo programa à Comissão de

[1] As implicações dessa mudança discursiva na passagem dos PCNs aos Direitos de Aprendizagem, embora estejam fora do escopo da nossa pesquisa, merecem um estudo detalhado.

Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal em fevereiro de 2012, enumerando diversas ações que o comporiam. A primeira a ser mencionada foi a distribuição de "materiais pedagógicos selecionados com rigor, respeitando a autonomia do sistema de ensino"; e, em segundo lugar, o "reforço da formação continuada para os professores" (MERCADANTE, 2012a). Essa alusão à formação, valendo-se do termo "reforço", sugere que, para o MEC, a novidade do PNAIC estaria na dimensão dos materiais didáticos e não nos processos de formação, os quais já se encontravam em andamento graças a iniciativas como o Pró-Letramento e precisavam apenas ser aprimorados.

Contudo, dois meses antes da aprovação da portaria ministerial que instituiria o PNAIC, o secretário da Educação Básica, César Callegari, já manifestava indícios de que o foco do MEC não seria o mesmo que Mercadante divulgara em janeiro daquele ano. Em entrevista concedida ao jornal paulista Cruzeiro do Sul, Callegari explicou que o PNAIC, ainda chamado de "Alfabetização na Idade Certa", em uma referência direta ao programa do Estado do Ceará, seria "um programa de formação continuada de professores" cuja atuação principal consistiria em "realizar cursos presenciais, com o apoio total do MEC, [...] na articulação da rede de universidades federais e estaduais" (CALLEGARI, 2012). Prova dessa mudança de foco é que, numa segunda apresentação realizada por Mercadante no Senado Federal, já em julho de 2012, a formação continuada de professores foi colocada como o mecanismo principal de intervenção do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa", citado desta vez com o nome que prevaleceria até hoje (MERCADANTE, 2012c).

No dia 4 de julho de 2012, o MEC publicou a Portaria n° 867/2012, por meio da qual se marcou o início da parceria entre diversas instituições de ensino superior, e as redes estaduais e municipais de ensino, a fim de garantir "a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3° ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas" (BRASIL, 2012d). De acordo com o documento, as ações do Pacto se caracterizariam:

> I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
>
> II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre União, Estados, Distrito Federal e municípios;

> III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Na discussão do "Eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores", prescreveu-se a constituição de uma rede de profissionais denominados Orientadores de Estudo, responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores nas escolas públicas dos municípios e Estados assinantes do Pacto. Entretanto, embora correspondesse ao MEC promover a formação desses atores em parceria com as IES, o documento não indicou como esta seria realizada nem incluiu parâmetros para orientá-la. O texto, além disso, cita os Direitos de Aprendizagem, cujos critérios serviriam para criar uma matriz de avaliação que determinaria o sucesso ou fracasso das ações do Pacto, mesmo que o CNE ainda não os tivesse detalhado.[2] Uma lacuna importante do texto oficial também foi a ausência de um mecanismo rigoroso de verificação da relação causal entre a formação de professores e a esperada melhoria no desempenho dos alunos. Segundo o documento, examinar-se-iam só indicadores relativos à alfabetização e ao letramento, sem considerar necessária a avaliação das aprendizagens do professor, para poder atribuir a eficiência do programa quanto à realização do seu objetivo. Em outras palavras, assumiu-se que a partir da implementação do Pacto, qualquer mudança positiva na alfabetização das crianças de oito anos de idade poderia ser atribuída às suas ações, sem considerar outros fatores alheios a ele.

Em novembro de 2012, quatro meses depois, a presidenta Dilma Rousseff enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória n°586/2012, com disposições sobre "o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados" no âmbito do PNAIC. Essa inversão na lógica de formulação de uma política pública, aprovando uma medida ministerial sem prévia consulta ao Poder Legislativo, concedeu ao Pacto um ar de inevitabilidade, sendo que apenas as minúcias da sua implantação seriam colocadas na mesa de debate, em vez de serem pré-estabelecidas pelo MEC.[3] Inclusive, a apresentação inicial da Medida Provisória foi tardia, considerando que o Pacto teria efetividade a partir do ano escolar de 2013 e que, se ocorressem modificações no texto oficial, a tramitação poderia retardar outros processos

---

[2] Os Direitos de Aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental (ou Ciclo de Alfabetização) só seriam publicados em dezembro de 2012, poucos meses antes da aprovação do PNAIC no Congresso.

[3] Determinou-se, entre outras questões, que o repasse de recursos às redes de ensino seria efetuado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da concessão de bolsas aos diversos participantes do Pacto.

necessários a sua organização em todo o território nacional. E, de fato, foi isso o que aconteceu, devido aos debates ocorridos tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal, os quais fizeram com que a sua transformação do Projeto de Lei de Conversão (PEC) à Lei Ordinária n° 12.801/2013 acontecesse apenas em abril de 2013, após o início das aulas nas escolas públicas.[4] Esses debates questionaram a idade sugerida como "certa" para alfabetizar e serão detalhados na próxima seção deste capítulo.

Com o pressuposto de que o PNAIC deveria ser aprovado a tempo para a realização das suas ações ainda em 2013, o MEC publicou a Portaria n° 1.458/2012 quatro meses antes da sua promulgação oficial, estabelecendo "categorias e parâmetros" para a distribuição de bolsas aos atores envolvidos no curso de formação continuada. A finalidade do programa, reiterou-se, seria a de apoiar os professores alfabetizadores no planejamento e uso "de modo articulado [d]os materiais e referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC" (BRASIL, 2012b, Art. 1). Consistentemente, o documento apontou no seu segundo artigo que o Ministério garantiria um material específico a todos os participantes da formação, delegando a responsabilidade pelo componente presencial do curso às Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras. Para que pudessem cumprir o seu papel, previu-se que as IES receberiam recursos "alocados diretamente no orçamento ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outras formas de transferência" (Art. 3). Enfatizando-se que as IES somente poderiam utilizar tais recursos para a implementação de atividades relativas à formação de professores, a Portaria especificou as seguintes possibilidades: aquisição de equipamentos, material de consumo, contratação de serviços, pagamento de diárias e passagens e apoio técnico.

Além disso, fixaram-se diretrizes para a seleção dos participantes e bolsistas. Em primeira instância, e vinculado a uma IES, estaria o Coordenador-Geral.

> O Coordenador-Geral deverá ser indicado pelo dirigente máximo da IES, que o escolherá, *prioritariamente*, dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:
>
> I - ser professor efetivo da IES;

[4] Meses depois, ainda, foi publicada a Portaria n°482/2013, por meio da qual o MEC instituiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) como a terceira prova que comporia o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

> II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e
>
> III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Observa-se que o termo "prioritariamente" confere ao "dirigente máximo" da IES o dever de priorizar os candidatos que melhor contemplassem o conjunto de requisitos acima mencionados. É importante ressaltar que, embora se privilegiasse a escolha de profissionais com experiência na formação continuada de professores, o documento não aludiu à alfabetização como área de interesse ou de especialidade do candidato.

Já os formadores deveriam ser selecionados pelo Coordenador Geral da IES, em processo de seleção "público e transparente", respeitando os seguintes pré-requisitos mínimos cumulativos:

> I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;
>
> II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;
>
> III - ser formado em Pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura;
>
> IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação.

Dentre os critérios definidos para a seleção dos formadores, nota-se a ausência da distinção entre formação inicial e continuada no quesito referente à experiência como formador de professores. Existe, também, ambiguidade ao exigir que os profissionais das IES fossem formados em "Pedagogia ou áreas afins", deixando-se a definição do que é uma área afim a critério dos Coordenadores-Gerais.

No caso da seleção dos orientadores de estudo, selecionados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a portaria determinou que fossem levadas em conta as seguintes características dos candidatos:

> I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
>
> II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento;
>
> III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Observa-se que, na seleção dos OEs, o tempo mínimo de experiência docente não foi especificado e a formação técnica na área de alfabetização deixou de ser prioritária. Do mesmo modo, a trajetória na formação de professores resumiu-se a ter

sido tutor do Pró-Letramento. Há também uma indeterminação quanto à disponibilidade exigida.

Contudo, diferentemente do processo de seleção dos formadores das IES, a portaria previu que, eventualmente, houvesse escassez de profissionais que atendessem a alguns dos requisitos e propôs que a Secretaria de Educação considerasse o currículo e a experiência dos candidatos que preenchessem três requisitos cumulativos:

> I - ser profissional do magistério efetivo da rede;
>
> II - ser formado em Pedagogia ou ter licenciatura;
>
> III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

Nesse caso, os requisitos revelam-se mais exigentes do que os apresentados acima, sugerindo que nas situações excepcionais a seleção poderia resultar mais adequada do que no comum dos casos. Por fim, cabe sublinhar que, embora citados no último requisito, os coordenadores pedagógicos das escolas não foram incluídos como público prioritário do curso de formação continuada do PNAIC. Ao contrário, a portaria estabeleceu limites para a sua participação, desde que na condição de professores alfabetizadores, e permitiu o recebimento de bolsas apenas por aqueles que constassem no Censo Escolar 2012 como docente efetivo no 1°, 2° e/ou 3° ano do Ensino Fundamental.

Ao abordar as particularidades do pagamento de bolsas aos vários participantes do PNAIC, na Resolução n° 4 de fevereiro de 2013, o FNDE informou que as seguintes funções exercidas no curso de formação continuada seriam contempladas pelo subsídio: coordenadores das IES,[5] supervisores e formadores vinculados às IES, coordenadores das Ações do Pacto nos Estados e Municípios, Orientadores de Estudo e professores alfabetizadores (nessa ordem específica). Informou ainda que as bolsas seriam concedidas pela SEB do MEC e pagas pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício específica. A fim de que fossem pagas, seria preciso que os Coordenadores-Gerais das IES analisassem os lotes abertos mensalmente pelo gestor nacional da Formação Continuada de Professores no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) e solicitasse os

[5] Coordenador-Geral e Coordenador(es) Adjunto(s).

pagamentos devidos àqueles que fizerem jus ao recebimento no período de referência (BRASIL, 2013b).

No mesmo documento, dispôs-se sobre as atribuições dos diversos participantes da formação, começando pelos Coordenadores-Gerais das IES. Em primeiro lugar, foi mencionada a função de "articular e monitorar" o conjunto de atividades necessárias ao desenvolvimento da formação, além de "coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras", sendo responsáveis pela tomada de decisões "de caráter administrativo e logístico", entre as quais se incluíram a administração dos materiais a serem distribuídos pelo MEC e outras questões relativas à infraestrutura para o curso de formação.[6]

No que se refere ao planejamento pedagógico do curso de formação, explicou-se superficialmente que os Coordenadores deviam participar ou "fazer-se representar" nas reuniões técnicas da formação, sem detalhar a sua frequência ou conteúdo. Definiu-se também que esses atores incumbir-se-iam "na condição de pesquisador[es], de desenvolver, adequar e sugerir modificações na *metodologia de ensino adotada*, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do curso" (BRASIL, 2013b, Art. 15). No entanto, prevaleceu a ausência de indicações/prescrições sobre a organização do currículo e da metodologia da formação, sugerindo que os materiais distribuídos pelo MEC dariam conta de fornecer orientações concretas para a sua realização. Essa decisão pode ter sido fundamentada na intenção de privilegiar a autonomia das universidades. Contudo, a partir dela gerou-se o dilema de como balancear essa desejada autonomia com a necessidade de haver unidade na formação em todo o território nacional.

Além de ministrar e avaliar a formação dos Orientadores de Estudos, para os formadores da IES foram definidas as seguintes atribuições:[7]

---

[6] Entre outras responsabilidades administrativas e financeiras dos Coordenadores-Gerais, mencionaram-se: a seleção dos Supervisores e Formadores vinculados às IES, a organização da equipe pedagógica do curso de formação, a coordenação dos planos de trabalho e metas pactuadas com o MEC, a solicitação do pagamento de bolsas, a prestação de contas dos recursos recebidos, a redação de relatórios técnicos, bem como a certificação dos participantes.

[7] Previram-se, também, atribuições administrativas para os formadores das IES, tais como a elaboração e o encaminhamento dos relatórios dos encontros presenciais aos supervisores, o acompanhamento por meio do SisPacto das atividades de formação dos OEs e a entrega de documentos necessários para a sua certificação.

> - acompanhar as atividades dos Orientadores de Estudo junto aos Professores Alfabetizadores;
>
> - organizar os seminários ou encontros com os Orientadores de Estudo para acompanhamento e avaliação da Formação;
>
> - analisar, em conjunto com os Orientadores de Estudo, os relatórios das turmas de Professores Alfabetizadores e orientar os encaminhamentos.

Note-se que o acompanhamento da formação realizada pelos Orientadores de Estudo junto aos Professores Alfabetizadores seria uma função prioritária do formador. Entretanto, faltou especificidade quanto aos mecanismos e à frequência desse trabalho.

A mesma questão, pelo contrário, foi abordada mais detalhadamente no inciso relativo aos Orientadores de Estudo e ao seu papel na formação dos professores. Entre as atribuições dessa natureza, por exemplo, foram arroladas as seguintes:

> - analisar os relatórios das turmas de Professores Alfabetizadores e orientar os encaminhamentos;
>
> - manter registro de atividades dos Professores Alfabetizadores em suas turmas de alfabetização;
>
> - apresentar à IES formadora os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos Professores Alfabetizadores.

Identificou-se, portanto, a análise de registros e relatórios elaborados pelos PAs como uma estratégia para o acompanhamento de sua atuação na sala de aula. E, de maneira consistente, incluíram-se na definição das responsabilidades do Professor Alfabetizador:

> - realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, *registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores*;
>
> - acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no *SisPacto ou outras formas de registro* pactuadas com o seu respectivo Orientador de Estudo.

Finalmente, às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foram conferidas as seguintes funções:

> - gerenciar e monitorar a implementação da Formação;
>
> - indicar os Orientadores de Estudo de sua rede, a serem formados pelas IES, e custear o seu deslocamento, alimentação e hospedagem, sempre que necessário;
>
> - fomentar e garantir a participação dos Professores Alfabetizadores nas atividades da Formação, sem prejuízo da sua carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento, a alimentação e a hospedagem, sempre que necessário;

> - monitorar a aplicação das avaliações diagnósticas e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais didáticos, literários e dos recursos de apoio à alfabetização, componentes das ações do Pacto.

Excluindo as atividades relacionadas à indicação dos Orientadores de Estudo e ao custeio das despesas necessárias para a realização do curso de formação, o envolvimento das Secretarias de Educação (e dos seus respectivos Coordenadores das Ações do Pacto) foi imaginado de forma predominantemente passiva, agindo apenas no monitoramento das responsabilidades dos Orientadores de Estudo e dos Professores Alfabetizadores, sem chegar a influenciar a participação das IES. Pode-se inferir, com base na ordem em que a própria resolução definiu suas atribuições (a mesma que foi adotada nesta seção), que estas se encontrariam hierarquicamente abaixo das IES. Embora para "gerenciar a formação", as Secretarias dependessem das IES, o PNAIC estabeleceu regras pouco claras para a articulação desses atores.

Dois anos depois da Resolução n° 7/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, foram apresentados para debate ao CNE e à sociedade brasileira os "Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização", no qual foram traçadas especificações curriculares para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento foi adotado como parte integral das ações do PNAIC e a sua elaboração congregou diversos profissionais das universidades da Rede Nacional de Formação do MEC, gestores das redes públicas de ensino e consultores contratados pela UNESCO, para compor grupos de trabalho, sob a coordenação do MEC. As sucessivas versões do documento foram lidas por leitores críticos e discutidas por profissionais da educação de aproximadamente 500 municípios de todas as regiões do País.

No próprio documento, descreveu-se que o mapeamento por trás da sua estrutura foi produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF)/MEC a partir da análise das propostas curriculares sobre o Ciclo de Alfabetização da maioria dos Estados brasileiros, assim como das propostas de mais de 300 municípios e, ainda, do conteúdo dos Cadernos de Formação do PNAIC. Informou-se também que com ele se pretendia subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e as redes de ensino na elaboração de seus próprios currículos, no que diz

respeito aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental.

Partindo do pressuposto de que o currículo é uma construção sócio-histórica, o documento defendeu a posição de que após mais de uma década da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais far-se-ia necessário elaborar novas e mais precisas orientações curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Dentre as razões alegadas encontram-se as seguintes:

> - a LDB nº 93.94/1996 sofreu significativas alterações;
>
> - a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;
>
> - a Portaria Normativa n° 10/2007, que instituiu a Provinha Brasil, explicitou a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
>
> - o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que se atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;

Além delas, o documento considerou, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da formulação do PNAIC, as demandas dos professores para maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, dando origem à definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. O documento assumiu que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, seria o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos, respeitando-se, por um lado, os diferentes ritmos de aprendizagem e, por outro, garantindo que fossem alfabetizadas.

Afirmou-se nele que, no início do Ciclo da Alfabetização, a criança tem o direito de "aprender a ler e a escrever", em situações nas quais existe a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que, no final do Ciclo, possa chegar ao "ler para aprender" e "escrever para seguir a escolarização", evolução necessária do estudante e cidadão. Esta evolução pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças, o que requer uma revisão da organização dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais e também do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade. Requer igualmente a revisão do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos

vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam o direito de aprender das crianças.

O direito político e pedagógico de estar alfabetizada até os oito anos de idade, assegurado a cada criança brasileira, exige que "todos – professores, gestores educacionais nas diferentes esferas do Poder e a própria sociedade civil – assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir que todas as crianças, de fato, se beneficiem desse direito de forma igualitária". Exige que sejam asseguradas no cotidiano do sistema educacional as condições que permitam a plena concretização desse direito.

No documento, adotou-se a posição de que a alfabetização deveria ser entendida em sentido *lato*, isto é, não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também dos conhecimentos sobre práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica uma relação estreita com o processo de letramento e o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo Ciclo de Alfabetização.

Recomendou-se, assim, que às crianças fossem proporcionadas "vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita" que envolvessem seu universo físico, social, cultural, para compreender e produzir "textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social" (BRASIL, 2012c, p. 36).

No que concerne ao componente curricular Língua Portuguesa, foram enunciados os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

> I - Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.
>
> II - Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
>
> III - Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.
>
> IV - Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

> V - Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.
>
> VI - Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Na sequência foram apresentados, organizados por eixos estruturantes do ensino (oralidade, leitura, produção de textos escritos, análise linguística – discursividade, textualidade, normatividade, análise linguística), os objetivos de aprendizagem com indicação do grau de aprofundamento sugerido para cada um deles em cada ano do ciclo de alfabetização. Como se pode observar no exemplo reproduzido abaixo:

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem relativos ao eixo "análise linguística"

Eixo Estruturante: Análise Linguística Apropriação do sistema de escrita alfabética **Objetivos de Aprendizagem**	**1° Ano**	**2° Ano**	**3° Ano**
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letra em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letra em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C

LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

4.2 Embates e Conflitos

Embora a formulação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização fosse, em teoria, uma tarefa "apolítica", pelo fato de resumir uma série de decisões técnico-pedagógicas, na prática ela foi decorrente de numerosas "disputas e acordos", como previsto pelas teorias de Stephen Ball. O documento, junto aos textos oficiais que concretizaram a intenção de implementar um programa nacional voltado à alfabetização, contém uma linguagem específica que "carrega limitações materiais e possibilidades" (MAINARDES, 2006).

Mesmo antes da publicação da Portaria n° 867 em julho de 2012, especialistas do campo da alfabetização já tinham começado a expressar seus posicionamentos no que concerne aos detalhes da então futura política do MEC. Inicialmente, a principal fonte de conflitos foi a ideia de que existiria uma idade certa para que um sujeito se torne alfabetizado e, posteriormente, a definição de tal idade. Em relação à primeira, o Coordenador-Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, declarou em 2012, em resposta à decisão do MEC de aplicar a Provinha Brasil como instrumento de avaliação do nível de alfabetização das crianças de até 8 anos de idade, que:

> [...] a alfabetização é um processo complexo que envolve vários fatores, inclusive a questão familiar. As pesquisas apontam que o nível de escolarização dos pais é determinante no processo de alfabetização. Determinar uma idade certa para que a criança esteja alfabetizada, aos 7 ou 8 anos, é *passar para ela uma responsabilidade que ela não tem condições de cumprir* (CIEGLINSKI, 2012).

Em outras palavras, Cara argumenta que a imposição de uma idade "certa" para alfabetizar colocaria uma "culpa" desnecessária sobre a criança, sendo que o contexto extraescolar influenciaria os seus avanços em termos de aprendizagem muito mais do que o esperado, inclusive como resultante das ações do Pacto.

Deve ser reiterado que, ao instituir o PNAIC por via executiva, o MEC manteve fora do debate inicial as vozes de quem se opunha ao estabelecimento de uma idade certa para alfabetizar, bem como de quem discordava da escolha dos oito anos de idade feita pela equipe técnica do ministério. Dentre os últimos, tornar-se-ia notória a

oposição do presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Oliveira, ao longo de todo o processo que precedeu a promulgação da lei que deu origem ao PNAIC, dado que o seu posicionamento foi apropriado por vários parlamentares. Oliveira se manifestou, em inúmeras ocasiões, afirmando que:

> Alfabetizar é aprender como funciona o alfabeto. Não são necessários mais que alguns meses para aprender isso. Nas escolas particulares, a alfabetização ocorre aos 6 anos. O MEC não define o que é alfabetizar (OLIVEIRA apud RIBEIRO, 2012).

Em resposta a essa posição, o ex-secretário da Educação Básica do MEC César Callegari asseverou que, embora fosse possível fazer com que os alunos, aos 6 anos, conseguissem compreender o sistema alfabético, "o objetivo do ministério [seria] que, aos 8 anos, eles s[oubessem] mais do que isso, que cons[eguissem] entender e construir textos e resolver questões matemáticas" (CALLEGARI apud RIBEIRO, 2012).

Na mesma linha, a presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Cleuza Repulho, acrescentou que:

> Uma criança pode ser alfabetizada antes (dos 8 anos), mas não queremos forçá-la a ter o mesmo ritmo. O aluno pode até entender o código alfabético aos 5 anos, mas o que não pode é ultrapassar os 8 anos sem estar alfabetizado", afirma Cleuza (REPULHO apud RIBEIRO, 2012).

Reforçando a postura do MEC, a diretora executiva do movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz, apontou que:

> Com relação à questão da idade, é importante que todos tenham claro que a alfabetização é *até* os 8 anos. Claro que tem criança que se alfabetiza antes. O que a gente não pode admitir é que existam crianças com 8 anos de idade ainda analfabetas (CRUZ apud CRISTALDO, 2012).

Essas divergências, vinculadas a uma questão aparentemente pragmática, tinham origem em uma série de questões profundamente ligadas a concepções pedagógicas sobre a alfabetização. Por um lado, os "dissidentes", como Oliveira, sustentavam que alfabetizar consiste em apenas "ensinar as crianças a ler" e que o MEC, ao propor objetivos além desse, estava "tergiversando com o conceito de alfabetização" (CRISTALDO, 2012). De acordo com Oliveira:

> [...] como [o MEC] não consegu[ia] definir o termo e estabelecer um programa de ensino – como todo País tem – começ[ou] a inventar definições. Antes era o letramento, agora [era] a plena condição de interpretar um texto, raciocínio lógico, colocaram até alfabetização

> matemática. Ou seja, eufemismos para não se enfrentar a questão: ensinar as crianças a ler (OLIVEIRA apud CRISTALDO, 2012).

Por outro lado, a postura do MEC, divulgada pela presidente da República, Dilma Rousseff, e refletida também na produção dos diversos textos anteriores e posteriores ao PNAIC, é que a alfabetização consiste em mais do que as simples codificação e decodificação da escrita:

> [...] com essa idade, toda criança vai ter de saber ler, escrever, interpretar um texto simples e, também, somar e subtrair, e ter noções de multiplicar e dividir (ROUSSEFF apud LABOISSIERE, 2012).

Essa definição encontra-se em consonância com as grandes referências da área de alfabetização que, na Secretaria de Educação Básica, desde a década de 1990, tem sido o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, sendo a professora Magda Soares, citada no capítulo anterior, a principal influência em ambas as instituições.[8] Isso foi confirmado pelas declarações dadas pela ex-secretária da Educação Básica Pilar Lacerda em comunicação privada com a equipe de nossa pesquisa, a quem também detalhou que, para a elaboração conceitual da proposta de um programa de alfabetização, a orientação do ministro Fernando Haddad foi "que [se] evitasse o alinhamento a alguma corrente e não se levasse o debate para a ideologização ou dogmatismo" (LACERDA, 2013).

Inevitavelmente, o conflito entre essas duas posturas fez com que a aprovação do PNAIC na Comissão Mista do Congresso Nacional fosse adiada por mais de cinco meses. Segundo o jornal do Senado Federal, ao longo dos debates sobre o PNAIC no Plenário, diversos líderes dos partidos da oposição sugeriram que a meta da política fosse "mais ambiciosa", visando alfabetizar as crianças até os 6 anos de idade. Entre os senadores que defenderam essa proposta encontravam-se: Álvaro Dias, Aloysio Nunes Ferreira, Lúcia Vânia, Cássio Cunha Lima e Cyro Miranda, do PSDB; Roberto Requião, do PMDB; e José Agripino, do DEM (JORNAL DO SENADO, 2013b). Segundo o senador Nunes Ferreira, ex-secretário de Educação do Paraná, as escolas

[8] Magda Soares é professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, mas durante muitos anos influenciou também a linha de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

particulares são capazes de alfabetizar as crianças aos 5 anos de idade, “ainda na fase pré-escolar”, o que torna o PNAIC uma política:

> [...] profundamente injusta, porque ela aumentará o fosso existente entre a alfabetização ministrada nas escolas particulares e a ministrada nas escolas públicas. O governo está propondo que as crianças sejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, no terceiro ano do Ensino Fundamental (FERREIRA apud JUNGMANN, 2013).

O senador Cristovam Buarque, do PDT, também criticou a proposta, afirmando que “se [os parlamentares] tivessem os seus filhos em uma escola pública, não aceitariam esses oito anos” (BUARQUE apud JUNGMANN, 2013).

Na mesma sessão, os líderes governistas reiteraram a definição de alfabetização adotada pelo MEC ao determinar a meta principal do PNAIC. O senador Diniz, do PT, assegurou que “o plano prevê que as crianças saibam formar palavras e frases aos 6 anos, mas que tenham competência para ler e formular textos inteiros aos 8. Considera-se um conceito mais amplo de alfabetização” (DINIZ apud JUNGMANN, 2013).

Apesar de o Projeto de Lei ter sido aprovado tanto pelo Senado como pela Câmara dos Deputados em abril de 2014, a emenda referente à idade foi rejeitada por 38 votos a 24, com uma abstenção, o que indica que 40% dos parlamentares discordaram da meta resultante (JORNAL DO SENADO, 2013a). A secretária de Educação do Estado do Ceará, Izolda Cela de Arruda Coelho, cujo programa de alfabetização serviu como modelo para o desenho do PNAIC, uniu-se aos argumentos contra os oito anos de idade, declarando que “oito anos é muito tarde. O País já paga muito caro pelo histórico de falta de atenção à Educação. Então, se a ideia é mudar isso, temos de centrar esforços e apostar em metas mais ousadas” (COELHO apud DIAS, 2013).

Para compreender o posicionamento do MEC em relação à definição de que os oito anos de idade constituem a idade limite para que a criança esteja alfabetizada, além de considerarmos a dimensão pedagógica do processo de alfabetização, torna-se necessário analisar também a realidade histórico-política do Brasil e as suas implicações sobre o PNAIC. Numa de suas aparições públicas, João Batista Oliveira afirmou que "considerando que a escolarização tem começado aos quatro anos, não dá para conceber que se leve outros quatro para que essa criança leia e escreva"

(OLIVEIRA apud DIAS, 2013). O dado amplamente ignorado por Oliveira é que a escolaridade obrigatória no Brasil se inicia aos seis anos de idade e 81,7% das crianças de quatro e cinco anos de idade ainda não eram atendidas pelas redes de ensino em 2011 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Este lado do debate foi articulado pela ex-secretária da Educação Básica Pilar Lacerda que ressaltou que mesmo entre:

> [...] os sistemas que já adotavam o ciclo de alfabetização, a preocupação [era] que não esquecessem que a maior parte das crianças entrava em contato com a cultura letrada aos seis ou sete anos e que definir a expectativa de alfabetização [para essa idade] poderia, mais uma vez, colocar a culpa da não aprendizagem nas crianças e não levar a escola a refletir sobre as condições que a escola deve ter para suprir estas 'deficiências'.
>
> O foco era evitar a reprovação de qualquer criança aos seis anos de idade. E sempre reforçamos que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas *até* os oito anos de idade e *não somente aos oito anos* (LACERDA, 2013).

Uma medida que poderia ter aliviado essa preocupação, mas que não recebeu a aprovação do Congresso Nacional, foi a emenda apresentada pelo deputado Paulo Bauer, do PSDB, ao texto original do PNAIC, propondo uma complementação da progressão continuada "por meio da participação obrigatória em aulas de reforço [dos alunos que], ao final do 3°[ano], não tiverem atingido o nível desejado" (BAUER, 2012). Segundo a iniciativa do deputado, as redes de ensino assegurariam que os alunos com desempenho insatisfatório nas avaliações de alfabetização recebessem "reforço pedagógico intensivo" ao longo do 4° do Ensino Fundamental.

Embora a emenda não fosse sancionada, o deputado Bauer lembrou o Plenário de um direito inalienável das crianças brasileiras: "a garantia da aprendizagem posterior para as [que tenham] mais dificuldades, que necessitem de atenção individualizada e reforçada por parte dos sistemas de ensino" (BAUER, 2012).

4.3 – Os Cadernos de Formação

Os Cadernos de Formação consistem em outro texto produzido com a finalidade de orientar a realização do PNAIC. Na realidade, esse conjunto de publicações é constituído de vários textos pelos quais se comunicam conceitos e formulam-se diretrizes para a formação continuada de professores alfabetizadores e

para a prática em sala de aula. Em diversas passagens e por meio do emprego de diferentes formas eles comunicam aos seus leitores, os professores cursistas, a concepção de alfabetização assumida por seus autores, explicitando-a e justificando-a. Processo semelhante ocorre com inúmeros outros conceitos e concepções relacionados com a prática pedagógica. A terceira parte do capítulo sobre o Contexto de produção do texto da política dedica-se a expor o processo de produção do material bem como o modo pelo qual se propõe a oferecer apoio ao processo formativo dos docentes responsáveis por turmas do ciclo de alfabetização.

A exposição é composta de três partes. Na primeira o processo de produção dos Cadernos de Formação é reconstituído, o que permite a sua contextualização e o destaque de algumas de suas peculiaridades, as quais, possivelmente, contribuem para a compreensão do material e suas características. Na segunda parte descreve-se o material resultante do processo, identificando os elementos que o compõem e mapeando algumas de suas unidades. Por fim, na terceira, são analisados aspectos eleitos como essenciais ao entendimento do que o material propõe bem como de seu uso potencial na formação dos professores, e a seguir são assinalados alguns pontos críticos identificados durante o processo de análise.

Na medida do possível, na análise do material, certas características observadas são articuladas com informações sobre o contexto de sua produção. O estabelecimento de relação entre traços dos Cadernos de Formação, de sua concretização, e algumas intenções de seus criadores representa uma opção metodológica: o exame das relações intrínsecas ao material e ao seu contexto de produção. Por meio dele pretende-se incidir sobre as consistências e eventuais inconsistências existentes entre esses dados, assim como sobre as suas possíveis razões.

4.3.1 - Processo de produção do material

O conhecimento das condições em que os Cadernos de Formação referentes ao componente curricular Língua Portuguesa foram produzidos é considerado essencial para que se possa compreender suas características e as hipóteses de seu uso que

presidiram as intenções da política, bem como analisá-los em profundidade[9]. Além disso, o acesso a esse contexto de produção – que provavelmente não estaria disponível de outra forma – permite o acesso a dados que complementam o desenho de um ciclo da política do PNAIC, o do contexto de produção do texto, que começou a ser traçado na primeira parte desse capítulo.

A responsabilidade pela produção dos Cadernos coube à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais especificamente ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Em entrevista concedida durante o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora Telma Leal afirma que esse núcleo da universidade pernambucana havia concebido um Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental com o propósito de submetê-lo ao Aviso de Chamamento Público relativo à formação continuada da Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União, em 24 de fevereiro de 2010, no qual o Ministério da Educação informava que receberia propostas de instituições de Ensino Superior públicas para cursos de formação continuada, uma vez que pretendia ampliar a Rede Nacional de Formação dos Professores. A proposta apresentada pelo CEEL incluía a elaboração de material didático e previa a parceria entre a instituição de ensino superior com sistemas públicos de ensino e foi aprovada, mas, antes que fosse executada, teve seu percurso modificado, já que foi proposto que seu desenvolvimento se desse em âmbito nacional e não estadual como originalmente previsto. Ainda segundo a pesquisadora, a sugestão de ampliação de sua abrangência foi aceita pela equipe do CEEL, no final de 2011, ocasião em que outras instituições foram convocadas a colaborar na elaboração do material a ser utilizado no processo de formação em todo o País: todas as universidades que atuaram no Programa Pró-Letramento em 2012. Algumas manifestaram interesse em participar e enviaram naquela ocasião o nome de seu representante[10].

---

[9] As informações apresentadas nessa seção foram obtidas por meio de entrevista concedida por escrito pela professora doutora Telma Ferraz Leal, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), indicada pelo MEC como informante sobre o contexto de produção do material por ter atuado como coordenadora de seu processo de produção.

[10] O aviso de chamamento público relativo à formação continuada da Educação Básica faz referência ao decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para as redes públicas da Educação Básica. Entre os objetivos do decreto encontram-se: promover a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de Formação Inicial e Continuada a profissionais do Magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; identificar e suprir a necessidade de

Desse modo, participaram da produção do material do PNAIC, concluída em outubro de 2012, professores e estudantes de pós-graduação vinculados às seguintes instituições: Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Neto (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)[11].

A análise dos nomes dos pesquisadores envolvidos na tarefa demonstra que, naquele momento inicial, os membros desse grupo de colaboradores possuíam trajetórias diversas: alguns eram professores pesquisadores de universidades públicas brasileiras e de outras universidades participantes do Pró-Letramento, outros eram professores pesquisadores convidados para colaborar com temas específicos, como educação do campo e educação especial, ou professores pesquisadores com foco em outros componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, História, Geografia, Ciências); havia também professores da Educação Básica.

Telma Leal sublinha que os profissionais foram organizados em equipes, formadas por adesão, sendo que cada uma se responsabilizou pela elaboração do material relativo a uma unidade do curso de formação. Havia também uma equipe dedicada à escrita do Caderno de Educação Especial e outra à Educação do Campo.

---

redes e sistemas públicos de ensino por Formação Inicial e Continuada de profissionais do Magistério; ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.
Dadas às características do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, torna-se compreensível a informação de que o Plano apresentado ao MEC pelo CEEL tinha, inicialmente, sua abrangência prevista em âmbito estadual e não nacional.

[11] Em 2013 foi produzida uma nova coleção de Cadernos de Formação que abordam conteúdos específicos de Matemática. A responsabilidade pela produção da nova coleção coube a outro grupo de autores, ligados a outras instituições.

Dois profissionais assumiram a coordenação das equipes e de todo o processo de produção.

A equipe responsável pela criação do material relativo a cada unidade, por sua vez, se subdividia para a escrita dos cadernos referentes aos três anos do Ciclo de Alfabetização. Desse modo, três subgrupos abordaram os mesmos temas, um escrevendo os textos do ano 1, outro do ano 2 e outro do ano 3. Contudo, foi necessário que houvesse um diálogo entre os autores para evitar que as mesmas informações fossem repetidas exatamente da mesma forma em diferentes cadernos e, por outro lado, para assegurar certa articulação entre os textos, não apenas aqueles presentes em um mesmo caderno, mas também dos textos publicados nos três cadernos referentes à mesma unidade do curso. No caso dos cadernos sobre a Educação no Campo, seus autores tomaram como base as reflexões contidas nos demais cadernos e trataram de conceitos e aspectos específicos à realidade das escolas situadas em Zonas Rurais.

A primeira etapa da produção do material foi realizada coletivamente: a definição das bases da escrita do texto. Nesse momento, foram discutidos os princípios da formação que deveriam inspirar a elaboração de todo o material. Considerando-se as especificidades do processo de formação continuada, acordou-se que os seguintes princípios deveriam estar presentes nos Cadernos de Formação:

- A prática da reflexividade, que se realiza por meio da alternância entre a prática/teoria/prática.
- A mobilização dos saberes docentes e a consequente compreensão de que podem ser modificados, melhorados, reconstruídos, substituídos ou abandonados.
- A constituição da identidade profissional, que permite a construção de representações sobre a atividade docente.
- A socialização, habilidade necessária pelo fato de o professor não agir sozinho; requer o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se.
- O engajamento na formação, estreitamente relacionado com o desejo de continuar a aprender e de descobrir coisas novas, com a intenção de superar desafios cognitivos.

- A colaboração, elemento central no processo de formação, que conduz a um aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o sentimento de pertencimento a um grupo.

Em seguida, foram explicitados os objetivos da formação dos professores alfabetizadores, a saber [12]:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) do professor e outros textos publicados pelo MEC;
- Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita e da matemática;
- Compreender a importância da avaliação no Ciclo de Alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- Construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização;
- Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; livros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola - PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos elaborados pelo CEEL/UFPE e distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;

[12] Objetivos reproduzidos de Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012 m), p 31.

- Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
- Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, sobretudo a matemática, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

O relato de Telma Leal indica, ainda, que as concepções teóricas escolhidas para embasar a produção dos cadernos foram discutidas coletivamente e eleitas logo a seguir. Na avaliação da pesquisadora, a perspectiva sociointeracionista foi adotada como abordagem prioritária nos cadernos, mas também foram consideradas contribuições de teóricos de outras abordagens, como as de Ferreiro e Teberosky, acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética, e as de autores que tratam da consciência fonológica na alfabetização. Em relação a esta última temática, foi discutida a importância de diferenciar essa discussão da que é travada por adeptos do método fônico.

O passo seguinte consistiu na escolha dos temas prioritários das unidades do curso, que resultou na seguinte definição:

1. Currículo, concepção de alfabetização e avaliação.

2. Planejamento e organização de rotinas na alfabetização.

3. Apropriação do sistema alfabético de escrita e consciência fonológica.

4. A ludicidade na alfabetização; jogos na alfabetização.

5. Textos na alfabetização.

6. Projetos e sequências didáticas na alfabetização.

7. Heterogeneidade na alfabetização e projetos para crianças que não estão atendendo às expectativas.

8. Progressão escolar, avaliação e organização do trabalho docente.

No que tange à progressão entre as unidades, Telma Leal afirma que ela foi pensada considerando-se tantos as atividades dos docentes usuais ao longo do ano quanto alguns aspectos relativos aos temas eleitos que poderiam ser retomados em unidades seguintes.

Telma afirma que esse processo de discussão gerou um conjunto de princípios que, no olhar do coletivo de pesquisadores, deveria nortear a escrita de todo o material:

• Currículo para inclusão/compromisso com a aprendizagem de todas as crianças;

• Alfabetização na perspectiva dos direitos de aprendizagem;

• Acompanhamento da aprendizagem das crianças (avaliação) para o planejamento das ações;

• Integração entre diferentes componentes curriculares;

• Ensino sistemático/planejamento da ação didática que garanta a apropriação do sistema alfabético de escrita de modo simultâneo ao trabalho com a leitura e a produção de textos escritos e com a oralidade.

Embora tenham sido definidos os temas prioritários para cada unidade, Telma sublinha que se acordou que os vários deles seriam retomados em distintos momentos da formação, de tal forma que o ensino pudesse ser visto e realizado em

espiral. Além disso, em todas as unidades, são contempladas as reflexões sobre a inclusão dos alunos (de modo bastante amplo e não apenas em relação às crianças com deficiência).

Discutiu-se a seguir o conjunto de materiais que seriam utilizados prioritariamente no processo de formação, a fim de dimensionar e delimitar os conteúdos a serem abordados nos Cadernos de Formação e de pensar as relações que poderiam ser estabelecidas entre eles[13]:

- Cadernos contendo textos de reflexão teórica acerca dos temas das unidades e anexos (relatos de experiência de docentes, instrumentos de avaliação, quadros para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, sugestões de atividades...).
- Livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
- Livros de literatura adquiridos no Programa Nacional de Biblioteca na Escola PNBE e PNBE Especial.
- Obras Complementares adquiridas no PNLD.
- Jogos produzidos pelo CEEL e distribuídos pelo MEC.
- Cadernos da Provinha Brasil.
- Livros de formação, do PNBE do Professor.
- Outros materiais a serem confeccionados durante o curso:
    - Fichas de palavras / figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas.
    - Jogos para crianças com necessidades educacionais especiais (a serem concebidos pela equipe CEEL).

[13] Convém assinalar que os materiais abordados nas próximas seções desse capítulo consistem, pois, em parte dos materiais a serem produzidos/utilizados durante a formação dos professores alfabetizadores: os Cadernos de Formação. No capítulo sobre o Contexto da Prática, diferentemente, analisaremos o uso de diversos materiais disponibilizados aos educadores cursistas.

- Materiais a serem selecionados pelos próprios cursistas.
- Materiais produzidos pelas universidades participantes.

No final desse trabalho coletivo foi definida a estrutura geral dos cadernos, delimitando-se as seções e o estilo de escrita. Decidiu-se que todos os textos deveriam introduzir conceitos por meio da mobilização de autores que os abordassem, além de apresentar relatos de pesquisas e de conter relatos e depoimentos produzidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal estrutura foi pensada em função das estratégias de formação que foram consideradas prioritárias para o desenvolvimento do Programa:[14]

- Leitura para deleite[15].
- Articulação entre os encontros de formação (proposição e retomada das tarefas).
- Estudo de texto para aprofundamento.
- Atividades de produção oral e escrita de memórias.
- Análise de recursos didáticos.
- Análise de relatos de experiência (atividades, sequências didáticas, projetos didáticos...).
- Análise de sugestões de atividades, de sequências didáticas.
- Planejamentos coletivos, focados em aspectos tematizados nos encontros de formação; socialização das aulas planejadas e realizadas com os alunos.
- Análise de instrumentos de avaliação e de instrumentos de acompanhamento da aprendizagem das crianças.

[14] As estratégias citadas de modo abreviado são descritas detalhadamente em Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012 m), p. 29 a 32.
15 A expressão "Leitura para deleite" refere-se às situações em que o Orientador de estudo favorece o contato do professor com textos literários diversos. No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (op. cit.) há uma explicação segundo a qual essa estratégia formativa pretende ampliar o conhecimento do docente e, principalmente, proporcionar momentos de prazer, de diversão, de reflexão sobre a vida, sem preocupações com o aspecto formal da leitura.

Em uma segunda etapa do processo, os autores de cada caderno definiram coletivamente o que seria abordado nos textos que o integrariam, produzindo roteiros e, em seguida, partiram para a redação da primeira versão de cada texto, que foi discutida inicialmente pelos autores do caderno e depois pelos autores dos diferentes cadernos da unidade. Segundo Telma Leal, os autores de cada caderno tinham a obrigação de ler e dialogar com os autores do caderno anterior ao seu, assim como com os do caderno posterior. Além disso, a equipe de Educação Especial fez a leitura de todos os cadernos para verificar se havia possibilidade de inserir reflexões sobre esse tema nos textos produzidos.

Por fim, os textos foram revisados pelos próprios autores, por leitores críticos (autores de outros cadernos, professores da Educação Básica e alunos da graduação), e depois pela Coordenação e, ainda, por profissionais indicados pelo MEC. No final, os textos eram enviados para um revisor para a checagem da correção gramatical.

Na avaliação da pesquisadora, houve dois momentos em que o Ministério da Educação participou ativamente do processo de produção do material: na ocasião em que a sua concepção inicial foi discutida, quando foram pensados o formato geral do material e as temáticas que seriam tratadas, e no final do processo, quando uma equipe de leitores críticos foi constituída a fim de que sugestões de ajustes fossem feitas; entre esses leitores, encontravam-se profissionais que atuavam no ministério. Assim, a equipe de autores gozou de autonomia na elaboração do material, não havendo determinação ou restrição quanto aos temas a serem tratados, a seus aspectos editoriais nem mesmo a indicação de modelo a ser seguido.

Questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo, a pesquisadora demarcou dois pontos:

a) coordenar uma equipe diversificada e “agigantada” em um tempo curto. A integração das equipes era muito importante e para isso era necessário que, além de escrever seus textos, os profissionais pudessem ler os textos criados pelos demais. Isso ocupou muito tempo, impedindo que alguns persistissem até o final e, assim, sobrecarregando os que permaneceram.
b) lidar com processos burocráticos inerentes a uma política dessa magnitude. Ao mesmo tempo que a equipe precisava se dedicar às discussões e à escrita dos textos, era preciso que a coordenação colaborasse e gerenciasse esse

processo e também que cuidasse do processo de descentralização e uso dos recursos financeiros.

Telma lembra que além dos materiais produzidos em 2012, no ano seguinte foram elaborados outros: um caderno sobre a avaliação e um material didático para alfabetização de crianças com deficiência. Todos os materiais idealizados puderam ser concretizados: não foram feitos planos de produção de outros cadernos que não puderam ser realizados.

Em decorrência de todo o processo da produção dos Cadernos de Formação, ideias foram discutidas e consensos foram construídos. Porém, como ocorre com qualquer texto escrito por várias pessoas, nesses as vozes, as ênfases e os pressupostos teóricos de cada autor se fazem notar e marcam algumas diferenças entre os textos produzidos.

A equipe responsável pela elaboração do material considerou que o produto final ficou de acordo com o que foi pensado pelo grupo. A coordenadora da produção, a professora doutora Telma F. Leal afirma que:

> "as avaliações do material realizadas pelos cursistas têm sido muito positivas. Temos também recebido e-mails de pesquisadores das universidades ressaltando a qualidade do material. Obviamente, como qualquer material dessa natureza, ele não contempla tudo o que é necessário para o trabalho do docente, de modo que outros materiais podem e devem ser usados na formação" (LEAL, 2013).

4.3.2 Descrição do material

4.3.2.1 Aspectos gerais

A coleção Cadernos de Formação é composta por 36 cadernos "produzidos especialmente para a formação dos professores alfabetizadores" (BRASIL, 2012 n). Desse total, quatro são dedicados a temas específicos, ao passo que todos os demais se referem a um dos anos da escolaridade integrantes do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental) ou às classes multisseriadas, existentes nas escolas do campo. Os cadernos produzidos para os professores dessas escolas recebem o nome de "Cadernos do Campo".

Cada ano da escolaridade é contemplado com oito cadernos (correspondentes às oito unidades do Curso de Formação dos Professores); o mesmo ocorre com os

"Cadernos do Campo" (Quadro 2). Os cadernos são brochuras, no formato 21 x 29 cm, com 48 páginas cada um.

Quadro 2 - Organização da Coleção Cadernos de Formação

Temas específicos	1º ano	2º ano	3º ano	Classes multisseriadas
4 cadernos	8 cadernos	8 cadernos	8 cadernos	8 cadernos

Os cadernos de um mesmo ano da escolaridade são identificados por meio de uma cor, visível desde a capa do material até os detalhes que compõem ou ilustram suas páginas. A impressão do material é feita em preto, branco e apenas na cor escolhida para o caderno: azul, laranja ou verde (correspondentes ao 1º, 2º e 3º ano, respectivamente).

Internamente, todos os cadernos que correspondem às unidades do curso são organizados em quatro seções fixas: "Iniciando a conversa", "Aprofundando", "Compartilhando" e "Aprendendo mais". O quadro abaixo apresenta de modo sucinto em que cada seção consiste:

Quadro 3 – Seções dos cadernos da formação

Seção	Conteúdo
Iniciando a conversa	Tema da unidade; objetivos.
Aprofundando	Textos teóricos sobre o tema da unidade (podendo conter relatos de práticas docentes relacionados a ele).
Compartilhando	Direitos de aprendizagem relativos a um componente curricular; relatos de experiência; informações sobre materiais pedagógicos voltados para a alfabetização distribuídos pelo MEC.
Aprendendo mais	Indicações bibliográficas (incluindo resenhas); sugestão de pauta para o encontro de formação dos professores alfabetizadores (atividades a serem propostas para abordar o conteúdo do caderno).

No que diz respeito à utilização do material no Curso de Formação dos Professores Alfabetizadores, recomenda-se que o conjunto dos materiais, portanto, os oito cadernos, sejam abordados em dez encontros de oito horas de duração cada um, uma vez que algumas das unidades foram planejadas para durar mais de um encontro, em função da abrangência, complexidade ou estratégia de abordagem de seu conteúdo.

O quadro 4 indica a unidade, seu conteúdo e o tempo que se prevê que sua abordagem requeira, tal como planejado pela equipe que elaborou o material. [16]

Quadro 4 – Unidades e temáticas do Curso de Formação de Professores

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no Ciclo de Alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Como o quadro evidencia, os conteúdos a serem abordados em determinada unidade, com os professores de 1º ao 3º ano, assim como com aqueles responsáveis pelas turmas multisseriadas, são os mesmos.

Os outros cadernos, voltados para a abordagem de temáticas que independem do segmento em que o professor atua, referem-se à: apresentação do Pacto, formação dos professores alfabetizadores, avaliação e educação especial. O quadro 5, a seguir, apresenta-os de modo resumido:

[16] Reproduzido do Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012 n) p. 33.

Quadro 5 – Cadernos de temáticas gerais

Caderno	Apresentação	Formação do Professor Alfabetizador	Avaliação no Ciclo de Alfabetização	Educação Especial
Conteúdo	Orientações para organização do Ciclo de Alfabetização (texto síntese dos representantes das Secretarias de Educação participantes do Grupo de Trabalho Fundamental em 2010 e 2011, sob coordenação do MEC). Informações sobre o PNAIC: organização do curso, objetivos da formação, unidades do curso.	Orientações para a implementação da formação no contexto do PNAIC. Princípios da formação docente adotados no Programa. Orientações didáticas aos orientadores de estudo.	Avaliação do ensino, da aprendizagem, do professor, da escola, do currículo e do sistema de ensino. Avaliação como processo para garantir aprendizagens Exemplos de instrumentos de avaliação (leitura, produção textual, oralidade, conhecimentos sobre o SEA).	Segue a mesma estrutura dos cadernos das unidades temáticas: contém quatro seções. Quatro textos teóricos específicos sobre a alfabetização de pessoas com tipos distintos de deficiencia (motora, intelectual, visual e auditiva). Um texto sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Cada professor cursista recebe, portanto, 12 cadernos, englobando tanto os específicos do ano de escolaridade em que leciona quanto os mais gerais.

Considerando-se a dimensão do Pacto no que tange à sua abrangência no território nacional, um aspecto relevante a considerar consiste na distribuição do material aos professores brasileiros participantes dos cursos de formação existentes nos 5.413 municípios que aderiram a esse compromisso, o que corresponde a 97% dos municípios do País (TOKARNIA, 2013). Pode-se supor que não apenas o volume do material, o custo de sua reprodução, como também a logística para o envio e a dificuldade de acesso de algumas localidades devem ter representado desafios e imposto dificuldades aos responsáveis por essa política de formação. A esse respeito, uma notícia postada no site do Pacto (BRASIL, 2012f) informa que os kits com o material de formação do Pacto começaram a ser entregues na segunda quinzena de maio de 2013, pelo correio e por uma empresa de transportes terrestres. Previa-se que até a terceira semana do mês seguinte a distribuição dos kits estivesse concluída.

4.3.2.2 Os cadernos relativos às unidades do Curso de Formação dos Professores Alfabetizadores

A análise dos cadernos referentes aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem às unidades do Curso de Formação dos Professores Alfabetizadores, permite conhecer os conteúdos selecionados, a forma pela qual são abordados e, ainda, sua organização no tempo, quer seja no eixo horizontal (na sequência prevista para o trabalho com professores de determinado ano ao longo das unidades do curso), quer seja no vertical (como se distribuem entre os três anos da escolaridade abrangidos pelo curso).

A análise realizada pautou-se por decisões metodológicas, restringindo-se aos cadernos relacionados com os principais focos de observação e acompanhamento eleitos para este estudo: por um lado, a formação de professores de 1º a 3º anos; e, por outro, as unidades em que se abordam conteúdos diretamente relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem inicial da leitura e da escrita cujo tratamento nos processos de formação docente requer investimento e planejamento, uma vez que implicam reconceitualizações e, eventualmente, algum grau de transformação das práticas docentes – quadro 6.[17]

Quadro 6 - Unidades selecionadas para análise e principais temas abordados no Caderno

Unidade 1	Currículo no Ciclo da Alfabetização
Unidade 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
Unidade 4	Ludicidade na sala de aula
Unidade 6	Planejamento da alfabetização: projetos e sequências didáticas
Unidade 8	Progressão escolar e avaliação

Os cadernos relativos às unidades selecionadas são descritos de modo sucinto por meio de quadros denominados “Panorama Geral” que contêm o título de cada caderno, bem como o conteúdo das diferentes seções, apresentando-os de forma a permitir a comparação dos três cadernos da unidade.

Inicialmente indicamos, no quadro 7, como estão organizados os cadernos relativos a unidade 1.

[17] A Formação de Professores de turmas multisseriadas não foi selecionada como um foco prioritário, uma vez que na amostra deste estudo eles estão presentes em apenas um dos municípios e em pequena quantidade.

Quadro 7 – Panorama geral: Unidade 1

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Título	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios.	Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado?
Seção 1 **Iniciando a conversa** **(objetivos)**	- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. - Aprofundar a concepção sobre currículo nos anos iniciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização. - Compreender a importância da avaliação no Ciclo de Alfabetização. - Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização.		
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 1)**	Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. **Autora:** Eliana Borges Correia de Albuquerque	Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. **Autora:** Magna do Carmo Silva Cruz.	Ponto de partida: currículo no Ciclo de Alfabetização. **Autoras:** Ana Lúcia Guedes-Pinto; Telma Ferraz Leal.
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 2)**	Concepções de alfabetização: o que ensinar no Ciclo de Alfabetização. **Autora:** Eliana Borges Correia de Albuquerque	A complexidade do sistema de escrita alfabética: ampliação do tempo para consolidação da leitura e da escrita pela criança. **Autoras:** Magna do Carmo Silva Cruz; Eliana Borges Correia de Albuquerque.	Alfabetização: o que ensinar no 3º ano do Ensino Fundamental. **Autoras:** Telma Ferraz Leal; Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 3)**	Avaliação no Ciclo de Alfabetização. **Autora:** Eliana Borges Correia de Albuquerque	Avaliação no Ciclo de Alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. **Autora:** Magna do Carmo Silva Cruz.	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos. **Autoras:** Ana Lúcia Guedes-Pinto; Telma Ferraz Leal.
Seção 3 **Compartilhando**	Direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa.		
Seção 3 **Compartilhando**	Acompanhamento da aprendizagem – Sugestão de instrumento de registro.	Acompanhamento da aprendizagem – Sugestão de instrumento de registro.	Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças.
Seção 3 **Compartilhando**	Perfil do grupo – Sugestão de instrumento de acompanhamento da turma.	Perfil do grupo – Sugestão de instrumento de acompanhamento da turma.	Ficha do perfil da turma.
Seção 4 **Aprendendo mais** **(indicações bibliogr.)**	Sugestões de leitura: **1**. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea Tereza B. In:	Sugestões de leitura: **1**. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. SOARES, Magda B. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e*	Sugestões de leitura: **1**. O processo de alfabetização no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos. SILVA, Ceris S. R.. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R.: *Língua Portuguesa:*

	Revista Brasileira de Educação, V. 13, n. 38, mai./ago. 2008. **2**. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. MACIEL, Francisca I. P.; LUCIO, Iara S.. IN: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca I. P.; MARYINS, Raquel (orgs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. **3**. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Marcia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. **4**. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca I. P.; MARYINS, Raquel (orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.	*ensino*. São Paulo: Educ, 1998. **2**. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. LEAL, Telama F.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur G.. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão de seis anos de idade*. Brasilia: MEC/SEB, 2007. **3**. Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento. SILVA, Ceris S.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. In: Brasil. MEC. Alfabetização e letramento na infância. Boletim 09, junho 2005. Série TV Escola. **4**. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasilia: MEC/SEB, 2007.	*Ensino Fundamental (coleção Explorando o Ensino, volume 19)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. **2**. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. Campinas: Mercado de Letras, 1999. **3**. Ciclos, seriação e avaliação. FREITAS, Luis Carlos. São Paulo: Moderna, 2003. **4**. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. LEAL, Telama F.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur G. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v1.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo

Os cadernos da unidade 1 contêm temas provavelmente considerados prioritários para os sujeitos da formação, uma vez que se encontram nessa parte introdutória do material: alfabetização na perspectiva do letramento, currículo no ciclo de alfabetização, educação inclusiva e avaliação no ciclo da alfabetização e, ainda, direitos de aprendizagem dos alunos relativos à área de Língua Portuguesa[18].

[18] No anexo 2 são apresentados quadros que sintetizam os principais conteúdos abordados nos teóricos que compõem a seção "Aprofundando o tema" de cada unidade do curso.

A composição dos três cadernos relativos à unidade 3 apresenta-se de forma resumida no quadro 8.

Quadro 8 - Panorama geral: unidade 3

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Título	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.
Seção 1 **Iniciando a conversa**	- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código. - analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. - entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC. - analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.		
Seção 2 **Aprofundando o tema (texto 1)**	A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? **Autores:** Artur Gomes de Morais; Tânia Maria S.B. Rios Leite.	A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. **Autores:** Alexsandro da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal.	A consolidação das correspondências letra-som no último ano do Ciclo de Alfabetização. **Autores:** Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Pessoa
Seção 2 **Aprofundando o tema (texto 2)**	O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? **Autores:** Tânia Maria S. B. Rios Leite; Artur Gomes de Morais.	O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do Ciclo de Alfabetização. **Autores:** Ana Gabriela de Souza Seal; Alexsandro da Silva.	O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no "último" ano da Alfabetização? **Autores:** Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.
Seção 3 **Compartilhando**	Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula.	Relato de exp. de ensino do Sist. de Escrita Alfabética com o uso do livro didático.	Obras complementares e jogos: possibilidades de uso nas turmas do ano 3.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de leitura: 1. Psiogênese da língua escrita. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Porto Alegre: Artmed, 1986. 2. Sistema de escrita alfabetica. MORAIS, Artur G. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 3. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. PICOLLI, Luciana;	Sugestões de leitura: 1. Reflexões sobre a alfabetização. FERREIRO, Emília. São Paulo: Cortez, 1995. 2. Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.	Sugestões de leitura: 1. Ortografia: ensinar e aprender. MORAIS, Artur G. São Paulo: Ática, 2009. (Acervo PNBE do Professor 2010). 2. A escrita infantil: o caminho da construção. SEBER, Maria da Glória. São Paulo, Scipione, 2009. (Acervo PNBE do Professor 2010.)

	CAMINI, Patricia. Porto Alegre: Edelbra, 2012. 4. A reivenção da alfabetização. SOARES, Magda. Revista Presença Pedagógica (disponível em http://presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf)	3. Guia prático do alfabetizador. CARVALHO, Marlene. São Paulo: Ática, 2004. (Acervo PNBE do Professor 2010). 4. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. SOARES, Magda. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.	3. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur G. IN; LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro (orgs). *Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: CRV, 2011. 4. Ortografia na sala de aula. SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur G ; MELO, Katia L. R (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo

Como se pode notar, a unidade 3 caracteriza-se pela ênfase no sistema de escrita alfabética e por explicitar algumas de suas propriedades e convenções, bem como o processo de sua apropriação pelos aprendizes, no qual desempenham papel importante as habilidades de reflexão fonológica. Trata-se, portanto, da unidade, dentre as analisadas, em que os autores assumem um posicionamento conceitual sobre o tema central de toda a formação docente no âmbito do Pacto e o apresentam aos seus leitores.

No quadro 9 encontra-se a apresentação sintética dos cadernos relativos à unidade 4 do material.

Quadro 9 – Panorama geral: unidade 4

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Título	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reconstruir histórias
Seção 1 **Iniciando a conversa (objetivos)**	- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; - compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; - compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e		

	planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.		
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 1)**	Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. **Autoras:** Margareth Brainer; Rosinalda Teles; Telma Ferraz Leal; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.	O lúdico na sala de aula. **Autoras:** Andrea Tereza Brito Ferreira; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.	A criança que brinca, aprende? **Autoras:** Ester Calland de Sousa Rosa; Margareth Brainer; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 2)**	Que brincadeira é essa? E a alfabetização? **Autoras:** Margareth Brainer**;** Rosinalda Teles**;** Telma Ferraz Leal**;** Tícia Cassiany Ferro Cavalcante**.**	O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula. **Autoras**: Andrea Tereza Brito Ferreira; Ester Calland de Sousa Rosa; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. **Autoras**: Andrea Tereza Brito Ferreira; Ester Calland de Sousa Rosa; Rosinalda Teles
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 3)**	Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? **Autoras**: Margareth Brainer; Rosinalda Teles	O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras. **Autoras**: Maria Thereza Didier; Rosinalda Teles.	Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? **Autoras**: Andrea Tereza Brito Ferreira; Ester Calland de Sousa Rosa; Rosinalda Teles
Seção 3 **Compartilhando**	Direitos de aprendizagem de Matemática	Direitos de aprendizagem de Matemática	Direitos de aprendizagem de Matemática
Seção 3 **Compartilhando**	Jogando na sala de aula: relato de uma experiência. Autora: professora Ana Lúcia Martins Maturano - Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE); Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE) - 2º ano do Ensino Fundamental	Sugestões de brincadeiras: A barca fonológica; a forca; baralho fonológico; jogo das duas palavras; o caça-letras.	Lista de Obras dos Acervos Complementares do PNLD 2010 e 2013 que favorecem a reflexão sobre conceitos matemáticos
Seção 3 **Compartilhando**	Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula. Autora: professora Ana Lúcia Martins Maturano - Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE); Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE) - 2º ano do Ensino Fundamental	---	Sugestões de atividades com os livros citados nesta unidade
Seção 3 **Compartilhando**	Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias. Autora: professora Constância Martins de	---	---

	Barros Almeida - Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar (Recife - PE) - 1º ano do Ensino Fundamental		
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de leitura: 1. Jogos: alternativas didáticas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). LEAL, Telma Ferraz.. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 2. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. SARAIVA, Juracy Assman. Porto Alegre: ArtMed, 2001. (Acervo PNBE do Professor 2010). 3. *Jogos de alfabetização*. BRANDÃO, Ana Carolina P.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, ArturGomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. Ministério da Educação, 2010. 4. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. ARBATO, Silviane Bonaccorsi. SãoPaulo: Parábola Editorial, 2008.(Acervo PNBE do Professor2010)	Sugestões de leitura: 1. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. BORBA, Ângela M. In Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006. p. 33-44 2. *Entrando no mundo da escrita*. CHARTIER Anne-Marie, CLESSE, Cristiane, HÉBRARD, Jean. Porto Alegre: Artmed, 1996. 3. *As artes no universo infantil*. CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Porto Alegre: Mediação, 2012. 4. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. ROJAS, Jucimara. Campo Grande: UFMS, 2007.	Sugestões de leitura: 1. *Jogos e brincadeiras na educação infantil*. BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. Centro Universitário de Lavras, 2008. 2. *Literatura: ensino fundamental*. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 20) 3. *Pontos de psicologia do desenvolvimento*. BARROS, Célia da Silva Guimarães. São Paulo: Perspectiva, 1998. 4. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Cortez, 2005.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de atividades para encontros em grupo .	Sugestões de atividades para encontros em grupo.	Sugestões de atividades para encontros em grupo.

A importância do brincar, a incorporação do lúdico na sala de aula e a oferta de um repertório de atividades que sejam, a um só tempo, prazerosas e desafiadoras do ponto de vista intelectual são os temas mais intensamente tratados nessa unidade. Justificativas teóricas sobre o valor da brincadeira para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e motor das crianças são trazidas para os textos, por meio da síntese da contribuição de renomados pensadores, de diferentes linhas teóricas.

Em cada caderno é feita a associação do conteúdo central, a ludicidade, com algum outro, como o ensino da História e da Matemática, da Língua Portuguesa ou, mais especificamente, da literatura.

Os cadernos correspondentes à unidade 6 são sintetizados no quadro 10 que apresenta de modo sintético suas seções, textos e autores.

Quadro 10 – Panorama geral: unidade 6

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Título	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
Seção 1 **Iniciando a conversa (objetivos)**	- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; - aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; - analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; - compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.		
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 1)**	Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento. **Autora**: Ivane Pedrosa de Souza	Planejar para integrar saberes e experiências. **Autoras**: Juliana de Melo Lima; Rosinalda Teles; Telma Ferraz Leal	Dialogando com as diferentes áreas do conhecimento. **Autoras:** Adelma Barros-Mendes; Débora Anunciação Cunha; Rosinalda Teles
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 2)**	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. **Autora**: Maria Helena Santos Dubeux	Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. **Autoras:** Telma Ferraz Leal; Juliana de Melo Lima.	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. **Autoras**: Adelma Barros-Mendes; Débora Anunciação Cunha; Rosinalda Teles.
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 3)**	Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. **Autoras:** Maria Helena Santos Dubeux; Ivane Pedrosa de Souza	Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens **Autoras:** Juliana de Melo Lima; Telma Ferraz Leal; Rosinalda Teles	Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. **Autoras**: Adelma Barros-Mendes; Débora Anunciação Cunha; Rosinalda Teles
Seção 3 **Compartilhando**	Projeto didático: Os nomes e perfis dos animais de estimação.	Planejamento do ensino: Alimentação saudável? Hum! Faz bem!	Projeto didático: O Centenário de Luiz Gonzaga.

	Autor: professor Sidney Alexandre da Costa Alves	**Autora**: professora Priscila Angelina Silva da Costa Santos - Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife). Ano: 2º ano do 1º ciclo (ano 2 do Ensino Fundamental)	**Autores**: Adelma Barros-Mendes; Débora Anunciação Cunha; Rosinalda Teles; Professora Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha
Seção 3 **Compartilhando**	Sequência didática: Conhecendo Aves **Autora**: Professora Mônica Pessoa de Melo Oliveira.	Sequência didática: tirinhas na sala de aula. **Autora**: professora Rielda Karyna de Albuquerque - Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes/PE). Ano: 2ª série.	Sequência didática: história em quadrinhos. **Autores:** Adelma Barros-Mendes; Débora Anunciação Cunha; Rosinalda Teles.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de leitura: 1. *O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos*. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coelho; COUTINHO, Marília Lucena. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo (org). Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, (p. 111-124). 2. O trabalho com gêneros por meio de projetos. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p. 115-132). 3. *Diversidade textual: propostas para a sala de aula*. MENDONÇA, Márcia. Recife: MEC/CEEL, 2008. 4. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C. e STOLTZ, Tânia. Curitiba: Positivo, 2009, p. 43-69. (Obra do PNBE do professor 2010).	Sugestões de leitura: 1. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 2. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. CORSINO, Patrícia. *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*. In: org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. 3. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. NERY, Alfredina. In: org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. 4. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. LERNER, Délia. Porto Alegre: Artmed, 2002.	Sugestões de leitura: 1. *Multiletramentos na escola*. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. São Paulo: Parábola, 2012. 2. *Alfabetização e linguística*. Cagliari, Luiz Carlos. São Paulo: Scipione, 2009 (Acervo PNBE do Professor). 3. *Letramento e alfabetização: um tema em três gêneros*. SOARES, Magda. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 4. *Jornal letra A: o jornal do alfabetizador*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG (disponível em: www. Fae.ufmg.br/ceale).

Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo

Os cadernos desta unidade tratam da integração de diferentes áreas do conhecimento e da organização do ensino por meio de projetos e sequências didáticas, como indicam os seus títulos.

A seção "Compartilhando" apresenta modelos de planejamentos de um projeto didático e de uma sequência criados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que representam possibilidades de trabalho com os alunos, sendo que em alguns casos a integração de mais do que uma área do conhecimento é assegurada.

Finalmente, os cadernos relativos à unidade 8 são apresentados de modo resumido no Quadro 11.

Quadro 11 – Panorama geral: unidade 8

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Título	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização
Seção 1 **Iniciando a conversa** **(objetivos)**	- planejar o ensino na alfabetização; - compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; - construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.		
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 1)**	Ciclo de Alfabetização e progressão escolar. **Autora**: Telma Ferraz Leal	Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimento por todas as crianças no Ciclo de Alfabetização. **Autoras**: Eliana Borges Correia de Albuquerque; Magna do Carmo Silva Cruz	Progressão escolar no Ciclo de Alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. **Autoras**: Magna do Carmo Silva Cruz; Eliana Borges Correia de Albuquerque
Seção 2 **Aprofundando o tema** **(texto 2)**	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. Autora: Telma Ferraz Leal.	Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes.	O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no Ciclo de Alfabetização.

		Autoras: Magna do Carmo Silva Cruz; Eliana Borges Correia de Albuquerque.	Autoras: Eliana Borges Correia de Albuquerque; Magna do Carmo Silva Cruz.
Seção 3 **Compartilhando**	Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das atividades. **Autora**: professora Ivanise Cristina da Silva Calazans. - Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) – 2º ano do Ensino Fundamental.	Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimento das crianças visando à progressão da aprendizagem de todos. **Autora**: professora Priscila Angelina Silva da Costa Santos – Escola Municipal Mauricio de Nassau (Recife – PE) – 2º ano do Ensino Fundamental.	Registro docente sobre a organização didática e pedagógica da aula. **Autora:** professora: Priscila Angelina Santos - Escola Municipal Maurício de Nassau (Recife - PE) - Turma: 2º ano do Ensino Fundamental.
Seção 3 **Compartilhando**	Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?	Depoimento sobre o uso do livro didático na prática da alfabetização. **Autora:** professora Ana Lucia Martins Maturano. Escolas: Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE) e Municipal Creuza de Freitas (Recife – PE)– 2º ano do Ensino Fundamental.	Modelos de registros de pareceres de desempenho da criança. **Autor:** Professora: Sheila Cristina da Silva Barros - Turma: 1º ano do Ensino do Fundamental.
Seção 3 **Compartilhando**	Depoimento da professora Ana Lucia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?	---	Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização. **Autor:** professora Ivanise Cristina da Silva Calazans - Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe - PE) - Turma: 2º ano do Ensino Fundamental
Seção 3 **Compartilhando**	Depoimento da professora Ana Lucia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática	---	---
Seção 3 **Compartilhando**	Sugestão de roteiro para avaliação do curso. Aspectos abordados: - curso (conteúdos, aprofundamento e recursos) - orientador de estudos - própria participação - contribuições, impactos e transformações da pratica - sugestão de temas para a continuidade do curso.	Sugestão de roteiro para avaliação do curso. Aspectos abrodados: - curso (conteúdos, aprofundamento e recursos) - orientador de estudos - própria participação - contribuições, impactos e transformações da prática - sugestão de temas para a continuidade do curso.	Sugestão de roteiro para avaliação do curso. Aspectos abordados: - curso (conteúdos, aprofundamento e recursos) - orientador de estudos - própria participação - contribuições, impactos e transformações da prática - sugestão de temas para a continuidade do c curso.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de leitura: 1. Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos	Sugestões de leitura: 1. Movimento Todos Pela Educação. De olho nas metas. BRASIL. Ministério da Educação e	Sugestões de leitura: 1. A escola em ciclos e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise

	aprendem? CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Anais da 31ª reunião da Anped*, Caxambu – MG, 2008. (disponível em www.anped.org.br/reuniões/31ra/1trabalho/GT10-4849--Int.pdf) 2. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. BARRETO, Elba; MITRULIS, Eleny. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 108: pp. 27 a 48, novembro, 1999. 3. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livua (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 4. Organização do trabalho escolar e letramento. LEAL, Telma Ferraz. In: Santos, Carmi F.; MENDONÇA, Marcia (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.	do Desporto. *Movimento Todos Pela Educação. De olho nas metas*. Segundo relatório de acompanhamento das metas do Movimento Todos Pela Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009. 2. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (200 – 2006): mapeamento e problematizações. MAINARDES, Jeferson, Revista Brasileira de Educação vol. 14, n. 40, p 7-23, jan./abr. 2009. 3. *A escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica da formação*. MELO, Elisabete Carvalho de. Formação de professores para a educação básica. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2007, UNESP. 4. *A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI*. FERNANDES, Cláudia. Rio de Janeiro, 2003. Tese (doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), 2003.	das experiências no Estado de São Paulo. JACOMINI, Márcia Aparecida. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401 – 418 set./dez. 2004. 2. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. 3. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. CORSI, Adriana Maria. In: 28ª Reunião Nacional da ANPEd, 2005, Caxambu. Anais da 28 Reunião Nacional da ANPEd, 2005, p. 1 - 15 4. Direito à educação com qualidade social: o desafio do direito à educação. SANTIAGO, Maria Eliete. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: Caderno de Referência 2 / Coordenação-geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 26 – 30.
Seção 4 **Aprendendo mais**	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo	Sugestões de atividades para encontros em grupo
Anexo	Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	---	---

A avaliação consiste no tema central desta unidade, ainda que ela não seja explicitamente mencionada nos títulos de dois dos cadernos. Tanto o título de um dos

cadernos quanto o conteúdo veiculado em todos eles enfatizam a relevância do tema quando destacam que a avaliação é entendida como necessária para a construção de conhecimentos ou para a promoção de aprendizagens (a expressão usada varia) de todas as crianças. Reitera-se aqui o compromisso de incluir a todos o que já havia sido explicitado desde a unidade 1.

A relação entre avaliação das aprendizagens e planejamento de aulas, diferentes tipos e funções da avaliação e, ainda, a discussão sobre os instrumentos empregados por professores para documentar aprendizagens realizadas pelos alunos são alguns dos conteúdos presentes nos textos que compõem os cadernos. Esses temas são tratados de modo a incluir o ensino e as aprendizagens em uma perspectiva processual e dialógica.

4.3.3 - Análise do material

Os dados resultantes da análise realizada estão organizados em três partes. Inicialmente, são destacados alguns aspectos problemáticos da composição do material, comuns a vários cadernos analisados, notadamente os seus objetivos e títulos. Em seguida, abordam-se aspectos mais diretamente relacionados aos possíveis usos do material na formação dos professores, destacados com o propósito de discutir de modo sistemático alguns elementos considerados centrais do material em análise: os textos teóricos que integram a seção “Aprofundando o tema” e as sugestões de atividades para os encontros em grupo integrantes da seção “Aprendendo mais”. Por fim, são indicados alguns pontos críticos do material relativos a aspectos merecedores de atenção tanto por aqueles que venham a ter contato com ele pela primeira vez, quanto por aqueles que o formularam e podem, eventualmente, ter interesse em aprimorá-lo oportunamente.

4.3.3.1 Objetivos e títulos

A leitura do material evidencia que os objetivos definidos para o trabalho com os conteúdos eleitos são idênticos nos três anos da escolaridade, em todas as unidades selecionadas para a análise. Se, por um lado, isso revela coerência e unidade na concepção dos cadernos, por outro parece pouco condizente com a diferenciação de graus de expectativa relacionados às aprendizagens dos alunos dos três anos do

ciclo. Considerando-se, por exemplo, o objetivo relacionado à concepção de alfabetização defendida pelos formuladores do curso ("entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento"), seria possível propor que os professores compreendessem que implicações tal concepção acarretaria nas aprendizagens dos alunos considerando as especificidades de cada ano do Ensino Fundamental.

Uma possibilidade de conciliar as exigências de unidade na concepção do curso e de especificidade e progressão nas aprendizagens dos alunos ao longo do ciclo seria a definição, em cada unidade de trabalho, de alguns objetivos comuns e outros específicos para cada um dos anos.

Estreitamente ligada à definição de objetivos está a escolha dos temas de cada unidade e, mais precisamente, dos conteúdos da formação dos professores e, ainda, a sua distribuição no tempo[19]. Alguns temas e sua colocação em uma sequência temporal destacaram-se na análise. A definição do tema da unidade 8, a última das que serão dedicadas à Língua Portuguesa, é uma delas, pois dada à complexidade de que o ato de avaliar se reveste, o fato de o tema ser explorado com mais ênfase na última unidade do curso poderia ser contraditório com a concepção que os cadernos comunicam, porque sua abordagem no final do ano letivo pode minimizar seu potencial de operar alguma transformação na prática da avaliação, por limitações de tempo ou por uma quase inevitável associação do tema da avaliação com a aprovação/reprovação dos alunos. [20]

A informação que consta da entrevista concedida pela professora Telma F. Leal, referente à progressão dos temas abordados no conjunto dos cadernos, parece confirmar a tese de que se escolheu abordar o tema da avaliação com mais ênfase justamente no momento em que é preciso que o professor decida sobre a aprovação ou a reprovação dos alunos. De acordo com ela, a sequenciação dos conteúdos da formação:

---

[19] É importante considerar que, de acordo com a entrevista concedida pela professora Dra. Telma F. Leal, a escolha citada coube à equipe responsável pela elaboração do material, uma vez que o MEC apenas o encomendou – como parte do programa que seria implementado –, participando das discussões iniciais e, em alguma medida, também da leitura crítica dos cadernos em processo de produção.

[20] Cabe lembrar que há na coleção um caderno específico sobre a avaliação e que na unidade 1 são apresentados instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Com isso e com a oferta em várias unidades dos quadros em que se apresentam os direitos de aprendizagem, prevê-se que o tema da avaliação seja abordado de diferentes formas e em diferentes graus de profundidade, em várias ocasiões que terão lugar ao longo do ano letivo.

> "foi pensada considerando-se as atividades dos docentes ao longo do ano e alguns aspectos relativos aos temas que poderiam ser retomados em unidades seguintes (...). Desse modo, começamos por pensar sobre currículo e definição do que ensinar no Ciclo de Alfabetização, passando depois para aspectos relativos ao planejamento. Na unidade 3, as questões específicas de apropriação do sistema de escrita em decorrência da urgência que os professores sempre declaram sobre o que fazer para que as crianças avancem nesse aspecto. Esses três temas perpassam as demais unidades, culminando com a avaliação e a questão da progressão, focando aspectos relativos à heterogeneidade, já no final do ano, quando os professores demonstram ansiedade acerca do que fazer com as crianças que ainda [não] se apropriaram da escrita" (LEAL, 2013).

Além disso, dentre os objetivos da última unidade, se encontra "planejar o ensino na Alfabetização". Partindo-se do princípio de que planejar o ensino é sempre pertinente, esse objetivo poderia estar presente nas unidades anteriores, o que não ocorre (ao menos no universo das unidades analisadas). Pode-se supor que sua presença nesse momento se deva à estreita associação estabelecida entre o planejamento e a avaliação. Outros conteúdos, contudo, abordados anteriormente certamente permitiriam o estabelecimento de relações significativas com o planejamento: o ensino do sistema de escrita alfabética, por exemplo. Tais relações possíveis de serem estabelecidas, se concretizadas, fariam com que a ideia do currículo em espiral, mencionada na entrevista sobre o processo de produção do material, ganhasse contornos claros. De acordo com a entrevistada: "foi definido também que, apesar de haver em cada unidade temas prioritários, os vários temas seriam retomados em outras unidades (...)". Assegurar que o planejamento fosse contemplado em objetivos de outras unidades do material, além da última, sendo retomado com certa regularidade, seria uma maneira de tornar concreta a intenção mencionada pela professora.

No que diz respeito aos nomes dos cadernos, em várias unidades percebe-se que há ambiguidades ou, ao menos obscuridades, quanto às diferenças objetivas existentes entre os títulos atribuídos a cada um dos três cadernos da unidade. Em alguns casos, supõe-se que elas possam indicar a tomada de decisões por parte de seus autores sobre distintas prioridades na abordagem dos conteúdos ou uma eventual progressão.[21] O seguinte exemplo, relativo à unidade 1, parece ilustrativo (quadro 12):

[21] Como mencionado, cada caderno foi elaborado por um conjunto de autores – cujos nomes aparecem nos panoramas apresentados na seção anterior - de tal forma que entre os cadernos referentes a uma mesma unidade existem grupos de autores distintos, cada um responsável pela produção de um caderno.

Quadro 12 - Títulos dos cadernos referentes à unidade 1

Ano 1	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios.
Ano 2	Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.
Ano 3	Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado?

Embora se possa considerar que o título do material do 2º ano indicaria alguma progressão em relação ao que sugere o título do 1º ano, ou seja, que se pressupõe que professores do 2º ano já dominem as concepções e os princípios abordados com seus colegas do ano anterior, a leitura dos textos presentes nesses cadernos revela que, mais do que o reflexo das escolhas didáticas (de definição e hierarquização de conteúdo, bem como de sua abordagem), a diferença observada nos títulos parece ser resultante unicamente da decisão de seus autores acerca de como nomear sua produção. Apesar da exigência de que eles dialogassem, nas discussões deveriam observar a articulação existente entre os textos presentes nos diferentes cadernos. Porém, nada foi mencionado na entrevista concedida por Telma Leal sobre a necessidade de analisar e refletir acerca dos títulos dos diferentes cadernos correspondentes a mesma unidade... Para além do titulo, contudo, pode-se afirmar que, de maneira geral, os conteúdos dos três cadernos de cada unidade são mais coincidentes do que distintos, o que é coerente com a definição de objetivos idênticos, apontada anteriormente.

Por outro lado, assumindo a coincidência dos objetivos de formação e considerando que o título do caderno permite ao professor que o recebe e utiliza antecipar os conteúdos que poderá encontrar no material, certas diferenças como, por exemplo, a presença da expressão “currículo inclusivo” apenas no título de um dos anos, revelam-se contraditórias.

Na unidade 3 o problema da atribuição de títulos aos cadernos se coloca mais uma vez. “Aprendizagem do sistema de escrita alfabética” e “apropriação do sistema de escrita alfabética” são expressões usadas em materiais de anos diferentes. Pode-se supor que “aprendizagem” e “apropriação” tenham sido empregadas como sinônimos por distintos autores. Mas, novamente, a comparação dos títulos completos pode sugerir a existência de uma progressão na apresentação do conteúdo aos professores,

que poderia corresponder a uma progressão das aprendizagens esperadas para os alunos ao longo dos três anos (quadro 13):

Quadro 13 - Títulos dos cadernos referentes à unidade 3

Ano 1	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
Ano 2	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
Ano 3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos

Essa suposta hierarquização no tratamento dos conteúdos com os professores do ciclo da alfabetização não se confirma quando se lê o material, ainda que no caderno do ano 3 existam alguns conteúdos específicos que não aparecem, ou não têm tanto espaço, nos cadernos dos anos anteriores (são exemplos disso os conteúdos relacionados com a ortografia, nesse caso).

A questão da diferenciação dos títulos dos cadernos de uma mesma unidade não seria questionável, evidentemente, se estivesse associada à diferença objetiva dos conteúdos abordados no curso com os professores dos distintos anos ou a uma hierarquização ou progressão dos mesmos. Ocorre que, pelo que se pode compreender através da leitura dos cadernos, não apenas os objetivos são os mesmos, como também coincidem os conteúdos selecionados para a formação nos três cadernos de cada unidade, razões pelas quais os títulos dos três cadernos poderiam ser idênticos.

Novamente não há porque considerar que essas semelhanças representem um problema (ao contrário, poderiam ser compreendidas como uma decisão didática de oferecer aos cursistas uma base de conhecimentos comuns acerca da alfabetização, independentemente do ano em que estejam lecionando no momento). Entretanto, apesar das semelhanças e coincidências identificadas, opera-se sistematicamente uma diferenciação na atribuição dos títulos dos cadernos analisados, o que indica a existência de uma inconsistência ou, ao menos, uma oscilação entre as opções metodológicas de diferenciar/hierarquizar e unificar/homogeneizar.

Ainda no caso dos cadernos referentes à unidade 3, observa-se que o ciclo de alfabetização é mencionado somente no título do caderno do 3º ano. A decisão de

fazê-lo deve-se, provavelmente à opção por essa forma de organização da escolaridade, a qual se assenta justamente na compreensão de que a alfabetização, por ser um processo complexo, requer mais tempo do que um ano para que seja alcançada pelas crianças, o que, por sua vez, requer que os professores acompanhem os processos individuais de aprendizagem ao longo do tempo, em mais do que um ano letivo. Em função disso, resulta questionável que o conceito só apareça no título do ano que corresponde ao fim do ciclo.

No que diz respeito ao caderno do 2º ano (unidade 3), especificamente, destaca-se o uso da expressão "consolidação do processo de alfabetização", a qual pode acarretar alguma dificuldade para a compreensão do título por parte dos leitores. O termo pode não ser familiar nem usual aos professores brasileiros. Verifica-se que se, por um lado, "consolidar" pode significar "tornar sólido ou estável", por outro, pode querer dizer "fixar". A "fixação do conhecimento", a ideia de que o conhecimento é assimilado pela repetição - ideia incompatível com a perspectiva epistemológica assumida pelos autores do material, mas ainda hoje presente no contexto educacional brasileiro – é, como sabemos, familiar aos professores. Assim, é possível supor que a leitura do título pode vir a ser atravessada por essa acepção que, como se observará por meio da leitura do material, não corresponde à intenção dos autores ao empregar a palavra "consolidação".

Os títulos utilizados na unidade 4 trazem outras questões. Observa-se que em dois deles as "histórias" são citadas na capa e, no entanto, não são mencionadas em nenhum dos objetivos da unidade. "Vamos brincar de construir as nossas histórias e outras histórias" é o título do caderno do 2º ano, o que cria uma expectativa de que as histórias terão um lugar de destaque em alguma das seções que o compõem, como de fato ocorre. Porém, isso não se articula com nenhum dos quatro objetivos definidos para essa unidade (como se pode observar no quadro 9).

Esse mesmo título dá margem a outro tipo de dúvida que parece não favorecer a leitura do material: não se esclarece de que tipo de histórias se trata. Não se tem pistas se são narrativas de ficção, como os contos, por exemplo, ou relatos biográficos, narrativas históricas. Ainda que a leitura do conteúdo do caderno esclareça a dúvida, quando, no título do terceiro texto informa-se que o ensino de História(s) será abordado - o que poderia ser informado com mais precisão desde o exterior do material - a ambiguidade causada pelo título atribuído ao caderno revela-

se contraditória com a exposição realizada nos textos contidos em outra unidade do mesmo material (unidade 5) acerca dos gêneros discursivos e da relevância de sua abordagem com os alunos “a fim de que possam ter participação social efetiva”.

Provavelmente, trata-se de um problema que, por alguma razão, a dinâmica de trabalho da equipe que produzia o material não pode detectar, já que como mencionado na entrevista sobre o contexto da produção dos cadernos de formação, os autores de cada caderno deveriam ler e dialogar com o caderno anterior e posterior ao seu, buscando manter uma coerência entre eles.

Não apenas os objetivos e títulos dos Cadernos, mas também a definição dos conteúdos a serem abordados na formação dos professores alfabetizadores e sua distribuição ao longo do tempo caracterizam o que Sacristán (2000) denomina “currículo prescrito”. Para o autor, o currículo prescrito é parte constituinte da política curricular, por meio da qual instâncias políticas e administrativas definem e condicionam os conteúdos e a prática do desenvolvimento do currículo. De acordo com ele, o currículo prescrito - os conteúdos e as formas de ensino regulados pelas instâncias citadas – contém a intenção de unificar o conteúdo das escolas e seria, para os professores, a face visível da política curricular, na medida em que eles conhecem a definição dos conteúdos e das orientações relativas a sua abordagem, mas não têm acesso às instâncias responsáveis por sua formulação e regulação nem aos processos que realizam.

Além disso, Sacristán refere-se à criação de materiais, como guias e livros didáticos, por exemplo, os quais exercem controle sobre conteúdos e métodos pedagógicos, configurando uma intervenção decorrente do currículo prescrito. Chamados de “dispositivos intermediários”, tais materiais fariam a mediação entre as prescrições curriculares e o professor, auxiliando-o a realizar suas atribuições em contextos nem sempre favoráveis.

Porém, para ele, há outros aspectos a considerar: a dependência de alguns docentes quanto a esses materiais, a exclusão do professor do processo de desenvolvimento do currículo, a separação entre a concepção do trabalho docente e a sua execução e, por fim, a ineficiência de materiais para aprimorar a qualidade da prática pedagógica (o que somente pode ocorrer se forem utilizados em contextos nos quais o professor esteja em formação).

Tanto no processo de produção dos Cadernos de Formação quanto em seu resultado e, especificamente, em seu conteúdo, identificam-se elementos dos conceitos de “currículo prescrito” e de “dispositivos intermediários”. As decisões sobre o conteúdo do curso de formação, sua hierarquização, distribuição no tempo e sequenciação entre os diferentes anos do ciclo de alfabetização consistem em ações relacionadas com a definição do currículo da formação dos PAs no âmbito do PNAIC. Por outro lado, a elaboração dos cadernos, com o intuito de apoiar a realização do curso presencial e de exercer algum controle sobre a abordagem dos conteúdos eleitos, unificando-a, na medida do possível, consiste em ação voltada para a criação de material decorrente das prescrições curriculares, com o propósito de que desempenhe o papel de intermediário entre as prescrições e o formador ou o orientador de estudo, nesse caso.

Há, contudo, algumas diferenciações a serem feitas e peculiaridades a serem apontadas. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta um aspecto específico dos Cadernos de Formação: como se trata de um material a ser usado em contexto de formação no qual existe um compromisso com o alcance de resultados estabelecidos para a aprendizagem dos alunos, o dispositivo intermediário contém referências a outro currículo, distinto daquele do qual ele resulta, o currículo dos anos que corespondem ao ciclo de alfabetização, descrevendo e justificando os direitos de aprendizagem das crianças no que diz respeito aos diversos componentes curriculares, referindo conteúdos apropriados para esse segmento e sugerindo atividades a serem realizadas. Em segundo lugar, faz-se necessário destacar que além dos Cadernos de Formação, no Pacto outros materiais são providenciados para apoiar o fazer pedagógico e estabelecer uma ponte entre o currículo e o professor, considerando-se novamente que há compromisso com a aprendizagem dos alunos e que a política é implementada em vários níveis consecutivos. Assim, os cadernos são utilizados pelo Formador e pelo OE na formação dos cursistas, ao passo que um conjunto de vários outros materiais são utilizados em sala de aula por professores e alunos: livros didáticos, livros de literatura e jogos de linguagem. Por fim, cumpre esclarecer que, no caso da elaboração dos materiais da formação, a instância responsável pelas definições curriculares incumbiu-se também do processo de produção do material, o que não ocorre com os materiais utilizados em sala de aula, ainda que sua aquisição e distribuição sejam reguladas por órgãos ligados ao MEC .

4.3.3.2 Textos teóricos e estratégias formativas

Como a leitura do material e também de sua síntese permitem notar, os conteúdos abordados nos textos integrantes da parte teórica dos três cadernos de cada unidade coincidem em grande medida, sendo variável a maneira de comunicá-los e de utilizá-los para compor o discurso. Em alguns textos, há um ou outro conceito que não aparece nos textos correlatos dos outros cadernos, mas isso é pouco frequente e provavelmente se deve à autoria e às decisões que o ato de escrever implica. Além disso, importa mencionar que essas pequenas variações não implicam diferenciações, desigualdades ou prejuízos importantes.

Parece interessante notar que os textos dessa seção se apresentam sistematicamente assinados, com os nomes de seus autores. Em todos os cadernos que correspondem às unidades do curso, a 4ª página, aquela que antecede a seção "Iniciando a conversa", contém uma ficha técnica em que se informa a autoria dos textos teóricos, dos relatos de experiência, dos quadros de direitos de aprendizagem, da capa, das ilustrações e também dos leitores críticos de cada um dos cadernos.

Um aspecto que perpassa todo o material, sendo, portanto, identificável prontamente, consiste no predomínio dos textos teóricos que mantém semelhança com aqueles produzidos e utilizados no meio acadêmico. É possível supor que tal característica se deva à necessidade de corresponder a uma exigência do edital no qual foi inscrito o projeto de formação continuada elaborado pelo CEEL: a "associação da competência científica acumulada em diferentes áreas do conhecimento ao desenvolvimento de projetos de formação continuada" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.25).

São textos que se constroem basicamente ao redor da apresentação de conceitos e de informações advindas de pesquisas científicas relacionadas com algum dos conceitos mencionados. Cada caderno é composto de dois ou três textos dessa natureza e, apesar da intenção de fazer tais textos conviver, ou mesmo incorporar, relatos de experiência docente, há, no conjunto das seções e dos textos, um predomínio dos primeiros em relação a esses últimos, na maior parte das unidades analisadas [22].

[22] A quantidade de páginas dedicadas aos textos teóricos nos cadernos é um indicador da importância atribuída a eles: ela corresponde aproximadamente à metade do total de páginas, sendo que há

Evidentemente, faz-se necessário oferecer aos professores cursistas acesso à teoria que possa servir para embasar a prática da alfabetização, assim como apresentar evidências científicas de que o que se propõe é pertinente e pode responder à demanda de aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Porém, há que se pensar nas formas de comunicar esse conhecimento com vistas a propiciar que sua apropriação pelos alfabetizadores se dê de maneira significativa e, sobretudo, nos modos de articulá-lo com a prática pedagógica para que o novo conhecimento de fato possa ser útil.

Com o propósito de entender como os textos teóricos podem ser apropriados pelos professores cursistas como ferramentas que possam servir para iluminar e embasar cientificamente sua prática, realizou-se uma análise dos textos presentes nos cadernos das unidades selecionadas com o propósito de identificar suas características.

Partiu-se do pressuposto de que os textos que se oferecem para o estudo dos professores no material podem assumir diferentes características, como ocorre com os textos utilizados em cursos de formação docente, quer seja nos cursos de formação inicial, quer seja nos cursos ou projetos e programas de formação continuada. Usualmente, tais textos podem apresentar teorias, definir conceitos, relatar pesquisas e indicar seus achados; descrever situações de ensino e de aprendizagem; analisar propostas pedagógicas, materiais didáticos, registros de aula ou produções de alunos; defender um modo de conceber o ensino, a aprendizagem e os alunos; apresentar uma proposta concreta de trabalho em sala de aula ou, ainda, orientar em termos práticos o fazer docente. Enfim, apresentam-se de formas variadas em função de seus propósitos e das situações em que são produzidos e utilizados, a exemplo do que ocorre em outras circunstâncias em que a escrita está presente.

Assim, considerando essa diversa gama de possibilidades, foram definidas as seguintes categorias para a análise dos textos integrantes da seção 2 dos cadernos de formação: textos descritivos, textos prescritivos, textos analíticos e textos valorativos.

- Textos descritivos: são aqueles que descrevem e apresentam conhecimento e informação ao leitor; costumam conter sínteses do que

---

variações para mais ou para menos, em alguns casos. Com isso, as outras três seções do caderno dispõem de menos espaço, em comparação com a seção “Aprofundando o tema”, que os contém.

outros autores produziram, pesquisaram e descobriram, criaram e, em alguns casos, fazem retrospectivas históricas.

- Textos prescritivos: são aqueles que contêm orientação do que o professor deve fazer, podendo indicar o que é esperado que seus alunos já tenham sido capazes de realizar para que possam participar do que se recomenda que seja feito.
- Textos analíticos: embasados em uma teoria, apresentam registros de aulas, produções de alunos ou materiais didáticos e oferecem ao leitor uma interpretação a respeito deles, destacando alguns de seus aspectos e tecendo considerações sobre as justificativas e razões a eles subjacentes, o que é feito por meio do estabelecimento de relações entre a teoria de base e o objeto em análise.
- Textos valorativos: apresentam opiniões e juízos sobre temas relacionados com a prática docente a respeito dos quais existem controvérsias, ou marcam posição acerca de questões consideradas relevantes no contexto atual, com o propósito de convencer e, em alguma medida, modificar a conduta do educador.

Foram identificados, no material, diversos exemplos ilustrativos dessas categorias. Alguns deles encontram-se reproduzidos no quadro 14.

Quadro 14 – Categorias de textos teóricos e exemplos

Categoria	Exemplo (trecho)
Texto descritivo	"Uma diferença básica entre o projeto didático e a sequência didática é que no projeto didático o planejamento, o monitoramento e a avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada, ou seja, as crianças participam da organização geral do trabalho de modo mais direto. No caso das sequências didáticas, como dito anteriormente, se pode pensar em produtos finais. É importante que se defina isso, pois, como dizem Schnewuly e Dolz (2004), é fundamental que os alunos se engajem em um projeto de escrita, que possam definir finalidades e destinatários para a escrita dos textos, mas o planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral são centrados no professor, ou seja, é ele quem monitora o processo todo, sabendo quais atividades articular, quais atividades vêm antes de outras e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior.(...)" (DUBEUX; SOUZA, 2012)
Texto prescritivo	"Outras atividades podem ajudar os alunos a pensarem na sequência de letras que serão utilizadas, como por exemplo, atividades de cruzadinha, caça-palavras, exploração da ordem alfabética, escrita de palavras com o uso do alfabeto móvel ou silabário e de textos que permitam a reflexão de uma determinada letra ou sílaba (trava-línguas, parlendas, cantigas); jogos envolvendo leitura e escrita de palavras, como por exemplo, o jogo "Quem escreve sou eu", que se encontra disponível nas escolas públicas, no Kit de Jogos de alfabetização distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)". (CABRAL; PESSOA, 2012).

Texto analítico	"O uso do R e RR (RATO e CACHORRO) parece ser um ponto de conflito para as duas crianças. Ainda não é percebido por elas que, entre vogais, para produzirmos o som "do R forte", é necessária a utilização do dígrafo RR. O uso do dígrafo CH é claro para Ana Lúcia, mas Paula não usou o X, que seria uma letra que concorreria nessa situação, demonstrando que ainda não parece apresentar um conflito ortográfico quanto ao uso dessa correspondência som-grafia"[23]. (PESSOA; CABRAL, 2012).
Texto valorativo	"Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso aos diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento." (CRUZ, 2012).

Além dessas, considerou-se também que era preciso prever outras categorias, uma vez que comumente se encontram textos que são compostos de uma combinação de dois ou três desses tipos. Assim, foram incluídas também as seguintes categorias que os associam:

- Texto descritivo-valorativos
- Textos descritivo-prescritivos
- Textos descritivo-analíticos
- Textos valorativo-prescritivos
- Textos valorativo-descritivo-prescritivos
- Textos valorativo-prescritivo-analíticos
- Textos descritivo-analítico-prescritivos

À definição das categorias, seguiu-se a leitura dos textos dos cadernos selecionados com o propósito de identificar a que categoria pertenciam. No caso específico do exemplo reproduzido no quadro 15 (SILVA; SEAL, 2012), existem características que permitem considerá-lo um representante da categoria "textos valorativo-descritivo-prescritivos" como se pode observar. [24]

Quadro 15 – Leitura e categorização de um dos textos do material

Fragmentos do texto	Identificação de traços correspondentes às categorias definidas

[23] Importa observar que, no material, os dois parágrafos reproduzidos aqui constituem uma parte do texto em que são apresentadas e analisadas produções escritas de crianças.
[24] Por limitações espaciais, trata-se de um fragmento do texto apenas.

(...) Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante. O que é, então, consciência fonológica? A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional[25] (GOMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006).	traços de texto descritivo
Essa capacidade não é constituída por uma única habilidade, que a criança teria ou não, mas por um conjunto de habilidades distintas, que se desenvolveriam em momentos diferentes (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995). Dentre as diversas capacidades de reflexão fonológica, destacamos, por exemplo, a identificação e a produção de rimas ou de aliterações; a contagem de sílabas orais de palavras; a segmentação de palavras em sílabas; e a comparação de palavras quanto ao número de sílabas.	traços de texto descritivo
Tal como observaram Freitas (2004) e Morais (2006), trata-se, portanto, de habilidades distintas (como identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair), com diferentes níveis de complexidade, e que envolvem, também, distintas unidades linguísticas (como sílabas, fonemas e unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba). É preciso esclarecer, portanto, que "consciência fonológica" não é sinônimo de "consciência fonêmica" ou de "método fônico", uma vez que o que consideramos como "consciência fonológica" é mais abrangente que a consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas.	traços de texto descritivo
Como as distintas habilidades de reflexão fonológica não se desenvolvem simultaneamente, consideramos que a consciência fonêmica é mais uma consequência do que um requisito para a apropriação do SEA. Por outro lado, a consciência de unidades silábicas ou de rimas envolve habilidades menos complexas que as fonêmicas e, portanto, se desenvolvem mais cedo que essas últimas (FREITAS, 2004; MORAIS, 2006).	traços de texto valorativo
Apesar das evidências atualmente disponíveis de que a capacidade de segmentar palavras em fonemas, pronunciando-os um a um em voz alta, não é condição necessária ou requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2004; 2006), os defensores dos métodos fônicos acreditam na necessidade de que os aprendizes desenvolvam aquela habilidade, que é extremamente abstrata, mesmo para quem já está alfabetizado.	traços de texto valorativo
O método fônico é um método tradicional de alfabetização que toma como ponto de partida o fonema, que, combinado a outros fonemas, por meio de um processo de síntese, constitui sílabas e palavras.	traços de texto descritivo
Para compreender que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras e não os significados a elas relacionados, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é essencial. Em outras palavras, para ingressar no que Ferreiro (1995) denominou "período de fonetização da escrita", que se inicia no nível silábico e culmina no alfabético, a criança precisará, necessariamente, desenvolver a capacidade de reflexão fonológica, estabelecendo relações entre a escrita e a pauta sonora, por meio, por exemplo, da segmentação de palavras orais em sílabas e da comparação de palavras quanto ao tamanho e às suas semelhanças sonoras.	traços de texto descritivo
Consideramos, todavia, assim como Morais (2006; 2012), que o desenvolvimento da consciência fonológica constitui condição necessária, mas não suficiente para a apropriação do SEA. Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, é necessário não apenas analisar as "partes sonoras" que constituem as palavras, mas também desenvolver uma série de operações lógicas, como a relação	traços de texto valorativo

[25] Os trechos sublinhados correspondem aos fragmentos que apresentam os traços mencionados na coluna da direita da tabela.

entre a totalidade e as partes constitutivas e a correspondência termo a termo (FERREIRO, 1990).	
Mesmo para os alunos que já compreenderam que a escrita registra os segmentos sonoros das palavras, as habilidades de reflexão fonológica são importantes, pois podem colaborar para a sistematização das diferentes relações som-grafia de nossa língua, por meio, por exemplo, da comparação de palavras quanto às suas semelhanças sonoras e gráficas em relação ao fonema/grafema inicial. Ao praticar a substituição de letras em palavras para composição de outras palavras e ao produzir palavras com o mesmo fonema ou a mesma letra inicial, por exemplo, a criança amplia a reflexão sobre as relações entre partes orais e partes escritas das palavras.	traços de texto prescritivo
O processo de apropriação do SEA envolve, além da compreensão, pelos aprendizes, de distintas propriedades conceituais (o que a escrita nota e como), a memorização de algumas convenções, como a de que, em nossa língua, escrevemos, geralmente, de cima para baixo e da esquerda para a direita. (...)	traços de texto descritivo
Ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, espera-se que os alunos já tenham atingido uma hipótese alfabética de escrita, tendo se apropriado da quase totalidade de propriedades e convenções agora apresentadas. No segundo ano, as práticas de ensino do SEA devem estar voltadas para a consolidação do conhecimento das diferentes relações som-grafia de nossa língua, de modo a permitir que a criança possa ler e escrever palavras, frases e alguns textos de menor extensão. (...)	traços de texto prescritivo

A leitura dos 39 textos presentes nos cadernos referentes às cinco unidades selecionadas para a análise revelou a presença dos seguintes tipos de texto no material, organizados no quadro 16:

Quadro 16 – Categorização dos textos teóricos presentes no material

	Unidade 1			Unidade 3		Unidade 4			Unidade 6			Unidade 8	
	T1	T2	T3	T1	T2	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2
Ano 1	D	D	DAP	D	DV	DV	DP	V	DV	D	D	DV	VP
Ano 2	VDP	DV	DP	DAP	VPA	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DAP	DVPA
Ano 3	DV	DP	VP	VDP	DA	DV	D	DV	P	DP	DP	DV	VDP

Legenda: **T**= texto; **D**= textos descritivos; **V**= textos valorativos; **P**= textos prescritivos; **DV**= textos descritivo-valorativos; **DP**= textos descritivo-prescritivos; **DA**= textos descritivo-analíticos; **VP**= textos valorativo-prescritivos; **DAP**= textos descritivo-analítico-prescritivos; **VDP**= textos valorativo-descritivo-prescritivos; **VPA**= textos valorativo-prescritivo-analíticos; **DVPA**= textos descritivo-valorativo-prescritivo-analíticos.

Como se pode observar, a maior parte das ocorrências consiste em textos que combinam dois ou três dos tipos definidos (em todas as unidades, com exceção da última, existem textos de um único tipo, mas são pouco frequentes). Foi encontrado um único caso de um texto composto pelas quatro categorias definidas, a que chamamos texto "descritivo-valorativo-prescritivo-analítico". Os textos formados por dois ou três tipos são mais empregados nos cadernos dos anos 2 e 3 do que no do ano 1.

Considerando-se cada unidade do material isoladamente, é possível notar que nas unidades 1 e 3 a descrição está presente em praticamente todos os textos (apenas um em cada unidade não a contém), sendo que existe muita variação dos tipos de texto nos quais ela é combinada com textos de outras categorias. Nas unidades 4 e 6, os textos descritivo-prescritivos e os descritivo-valorativos estão muito presentes. Por fim, na 8ª unidade a valoração está presente na maioria dos textos, mesmo que associada com a prescrição, a descrição ou a análise.

Tomando-se cada ano em separado, nota-se que no 1º ano a descrição predomina (mesmo que combinada com a valoração, o segundo tipo mais frequente nesse caso), enquanto no 2º ano existe uma presença marcante da prescrição (associada, muitas vezes, com a descrição, mas não apenas com ela: a valoração também aparece em alguns casos). Nos textos integrantes dos cadernos do 3º ano, a descrição predomina novamente, podendo estar associada tanto à valoração quanto à prescrição. A análise aparece com mais frequência no material do 2º ano do que no do 3º e está ausente no do 1º ano. Levando-se em conta as informações sobre as condições em que o material foi produzido, pode-se supor que também esse aspecto ficou a critério dos autores de cada texto, em lugar de a frequência e a distribuição dos diferentes tipos terem sido planejadas intencionalmente, com critérios objetivos. Supõe-se que a ausência de análise em textos de um dos anos, por exemplo, não tenha sido resultante de uma decisão. Uma das afirmações feitas pela coordenadora do processo de produção reforça essa hipótese: "os textos são muito polifônicos, de modo que as ênfases e os pressupostos teóricos de cada autor imprimem algumas diferenças entre os textos produzidos".

Considerando-se apenas as categorias e sua ocorrência nos textos do material destinados aos professores de cada ano do Ciclo da Alfabetização, verifica-se, no quadro 17, o seguinte:

Quadro 17 – Frequência dos textos teóricos no material (por categoria)

	D	V	P	DV	DP	DA	VP	DAP	VDP	VPA	DVPA	Total
Ano 1	5	1	---	4	1	---	1	1	---	---	---	13
Ano 2	---	---	---	1	7	---	---	2	1	1	1	13
Ano 3	1	---	1	4	3	1	1	---	2	---	---	13
Total	6	1	1	9	11	1	2	3	3	1	1	39
%	15,3	2,5	2,5	23,0	28,2	2,5	5,1	7,6	7,6	2,5	2,5	

Legenda: **D**= textos descritivos; **V**= textos valorativos; **P**= textos descritivos; **DV**= textos descritivo-valorativos; **DP**= textos descritivo-prescritivos; **DA**= textos descritivo-analíticos; **VP**= textos valorativo-prescritivos; **DAP**=

textos descritivo-analítico-prescritivos; **VDP**= textos valorativo-descritivo-prescritivos; **VPA**= textos valorativo-prescritivo-analíticos; **DVPA**= textos descritivo-valorativo-prescritivo-analíticos.

Observa-se, mais uma vez, que os textos que, de alguma forma, contêm descrições são os mais frequentes, ao passo que os que contêm análises são os mais raros no material[26] (cabe ressaltar que os puramente analíticos inexistem). Os mais fáceis de encontrar são os textos que associam descrição à prescrição e os que combinam descrição e valoração, seguidos a certa distância por aqueles que apenas descrevem.

Os dados obtidos permitem afirmar que o material oferece aos seus leitores um grande volume de descrições (definições de conceitos, sínteses de pesquisas, resumos de teorias, entre outros) as quais, muitas vezes, se associam à prescrição (orientações mais ou menos detalhadas do fazer docente) ou à valoração (opiniões ou juízos de valor sobre questões ou temas controversos ou sobre os quais se quer marcar posição).

Os textos descritivos ampliam o repertório de conhecimento do leitor, e permitem que se atualize e ou reelabore sua compreensão acerca de algo que já aprendeu. Embora sejam imprescindíveis para a formação profissional dos professores, sabe-se que entre conhecer conceitos, teorias, definições e saber como transpô-los para a prática em sala de aula de um modo coerente e adequado à realidade existe uma distância que exige um trabalho que o professor muitas vezes não pode realizar isoladamente e, principalmente, que não se faz apenas por meio da leitura de textos.

Os textos descritivo-valorativos são aqueles em que o posicionamento acerca de uma questão ou uma opinião sobre um tema controverso está articulado à descrição ou exposição de uma teoria ou definição. Como mencionado anteriormente, têm o propósito de convencer, de fazer com que o leitor reveja ou reassuma o seu próprio posicionamento, considerando os argumentos e embasamentos que ele oferece. Por essa razão, são, eles também, textos que, embora relevantes e necessários do ponto de vista da formação atitudinal e ideológica de seus leitores, poucas indicações trazem de como construir uma prática pedagógica condizente e coerente com os valores que veiculam.

[26] O relato de experiências é um recurso frequente nos textos da seção 2. Contudo, nem sempre que, nos textos analisados, se recorre a ele, procede-se uma análise do que se descreve.

Quanto aos textos que associam descrição com prescrição, pode-se destacar que são elaborados com a intenção de derivar orientações de ordem prática e indicações do que pode ser concretamente realizado do que é apresentado, sendo que as orientações e indicações variam quanto ao nível de detalhamento e de precisão. Além disso, tais orientações se oferecem "acabadas" ao leitor do material, sem que ele seja convidado a participar mais ativamente de sua interpretação ou a colocar-se como coautor do texto; situação que nem sempre ocorre com os trechos ou textos descritivos e valorativos, já que a atribuição de sentido aos conceitos e teorias apresentados ou o posicionamento quanto à opinião emitida pelo autor pode exigir maior envolvimento pessoal na leitura por parte do leitor[27].

Assim, no caso das prescrições, apesar de corresponderem aos anseios de alguns profissionais e de oferecerem uma aparente solução para o problema da transposição da teoria para a prática, o modo como são redigidas – sem que as explicações sobre as razões que motivam as sugestões sejam suficientemente exploradas, explicitadas - pode resultar em ações desprovidas de sentido, por um lado, e, por outro, no fomento à certa dependência do docente (quer seja porque não foi ele a decidir o quê e como realizar com seus alunos, quer seja por não entender a relação existente entre o que se propõe que se faça e a teoria que justifica essa prática, o que o torna incapaz de generalizar a orientação e sua justificativa para outras situações semelhantes e, portanto, pouco autônomo).

O fato de as análises serem pouco presentes nos textos integrantes dos cadernos referentes às unidades analisadas chama a atenção, uma vez que, por suas características, essa categoria parece corresponder ao que o estudo de textos poderia propiciar aos professores em formação: o estabelecimento de pontes entre a teoria e a prática. Por serem compostos tanto de elementos teóricos quanto de elementos advindos da prática de sala de aula e, principalmente, por indicarem um caminho para integração de ambos, esses textos parecem conter pistas importantes para que o professor compreenda como pode utilizar em sua prática parte do que aprende no contexto da formação continuada. A interpretação dos registros de aula contida em

[27] Textos escritos com estilos que promovem maior ou menor participação do professor leitor são denominados respectivamente *writerly* (escrevível) e *readerly* (prescritivo) por Richard Bowe e Stephen J. Ball, como explica Mainardes (2006). Os autores britânicos consideram que os profissionais que atuam nas escolas são incluídos, em alguma medida, na formulação ou implementação de políticas públicas e que os estilos dos textos a que se têm acesso podem limitar ou estimular seu envolvimento, como consequência do processo de formulação da política educacional.

alguns dos textos desse tipo pode ressignificar a teoria de que o próprio texto lança mão, ao mesmo tempo que a prática analisada pode ser compreendida em outras bases, recorrendo-se a alguns conceitos teóricos. Nesse sentido, pode-se afirmar que são textos formativos.[28]

Assim, a escassez das análises pode ser interpretada como um resultado contrário a uma das intenções da equipe responsável pela produção do material, pois um dos princípios que deveriam estar presentes nos cadernos seria, como exposto anteriormente, o seguinte: a prática da reflexividade, que se realiza por meio da alternância entre prática/teoria/prática.

4.3.3.3 Sugestões de atividades para os encontros em grupo

A última seção de todos os cadernos, "Aprendendo mais", é encerrada com a apresentação de "Sugestões de atividades para encontros em grupo". Embora esse título não faça referência explicita à formação dos alfabetizadores, sua leitura permite verificar que se trata de uma sugestão de pauta para o encontro de formação dos professores, como se pode observar no pequeno excerto reproduzido do caderno da unidade 1, ano 1, tomado como exemplo:[29]

1º momento (4 horas)

1 – Fazer dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2 – Discutir sobre as informações gerais do Programa / Explorar o material.

3 – Fazer contrato didático.

4 – Ler texto para deleite: *João das letras*, de Regina Rennó.

5 – Ler a seção "Iniciando a conversa".

6 – Ler o texto 1 (Currículo no Ciclo de Alfabetização: princípios gerais); discutir sobre quais são as implicações da adoção de um currículo inclusivo.

As sugestões são, portanto, pertinentes aos orientadores de estudo, os profissionais encarregados do planejamento das atividades e propostas que serão feitas no curso (o que certamente não cabe aos participantes desses encontros, os

[28] Na seção 4.3.3.3 são analisadas as estratégias formativas sugeridas para os encontros de formação dos professores alfabetizadores. Encontram-se ali breves considerações sobre as orientações oferecidas para o encaminhamento do estudo dos textos teóricos. Além das características intrínsecas aos próprios textos, importa conhecer também o que se recomenda quanto a seus usos na formação dos alfabetizadores.

[29] Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 (Brasil, 2012k).

sujeitos da formação, os leitores de todas as demais seções dos cadernos, assumidos pelos autores como seus destinatários: os professores).

Nessa parte são oferecidas indicações e sugestões de estratégias a serem utilizadas no planejamento e na realização dos encontros de formação dos professores alfabetizadores, bem como de maneiras possíveis de uso dos textos e de outros elementos integrantes do caderno, já que, segundo a coordenadora responsável pelo processo de produção dos Cadernos, os seus autores não consideraram a possibilidade de produzir outro material, endereçado especificamente aos formadores.

A análise das sugestões presentes nessa parte dos cadernos foi realizada com a finalidade de conhecer o que é proposto nessa seção e, assim, ampliar a compreensão do material, bem como dos usos pensados para ele e para o conteúdo que ele veicula.

A análise pautou-se na definição de categorias relativas às estratégias de que se pode lançar mão no desenvolvimento de processos de formação de professores, algumas das quais se encontram no material, tendo sido citadas anteriormente. Sabe-se que tais estratégias variam de acordo com alguns fatores, como: os propósitos que se tem a cada momento do processo formativo, os conhecimentos que os sujeitos da formação possuem, os conteúdos com os quais se trabalha, a duração do encontro e/ou do processo formativo, entre outros.

As estratégias de formação docente que pautaram a análise foram as seguintes: o estudo de textos teóricos, a tematização da prática docente, a análise de materiais didáticos e o planejamento de situações didáticas.

No contexto da formação continuada, o estudo de textos teóricos tem o propósito de fazer com que os professores aprofundem ou ampliem seus conhecimentos sobre conteúdos relevantes para o seu trabalho. Ao mesmo tempo, pretende-se que possam aperfeiçoar sua capacidade de ler e compreender material bibliográfico, de tal forma que sejam capazes de recorrer a esse tipo de leitura de forma autônoma quando avaliarem que ela é necessária em sua vida profissional.

A tematização da prática docente consiste na análise de aulas feita com base em registros realizados em vídeo ou por escrito.

> Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois permite propor problemas sobre a leitura e a escrita como práticas sociais e escolares, sobre o sistema de

> escrita e a linguagem que se escreve, sobre as hipóteses e os conhecimentos prévios das crianças, sobre as interações que elas podem estabelecer, sobre as concepções de ensino e da aprendizagem que estão por trás das atividades propostas (LERNER; TORRES; CUTER, 2007, p. 103).

Consiste em estratégia que favorece a reflexão, pois permite que problemas sejam identificados e se busque coletivamente uma solução para eles. Toma-se a prática da sala de aula como um objeto de conhecimento. O formador atua como mediador e busca auxiliar os professores a descontextualizar e generalizar o que está contextualizado no registro da atividade em análise.

A análise de materiais didáticos corresponde a uma estratégia em que se propõe que os professores se dediquem a definir como e para quê determinada situação de aprendizagem pode ser posta em prática, considerando-se as potencialidades e as limitações do recurso didático em questão. Essa estratégia oferece a possibilidade de planejar variações, considerando a diversidade de alunos que compõem uma turma, o que confere ao professor a responsabilidade de tomar decisões e, ao mesmo tempo, a liberdade de escolher como fará uso do material.

Por fim, o planejamento das situações didáticas, feito de modo coletivo e com o auxílio do formador, é proposto com o intuito de potencializar a construção de conhecimentos didáticos pelos professores, que possam ser reutilizados em outras situações e que lhes permitam levantar novas questões e continuar avançando em suas aprendizagens. Para que isso ocorra, cabe ao formador identificar determinados aspectos que sejam relevantes diante das competências do grupo, dos conteúdos abordados em outros momentos da formação ou do que se quer destacar das aprendizagens dos alunos, definindo com antecedência como articulá-los no planejamento da aula e assegurar que sejam abordados. Consiste, pois, em uma intervenção didática que não pode estar dissociada da teoria.

Com o objetivo de compreender como se pensa em oferecer subsídios para transformação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, procurou-se identificar quais são as propostas que poderiam potencializar a transposição de conteúdos aprendidos no curso para o planejamento e a realização de atividades com os alunos pelos quais os professores cursistas são responsáveis atualmente.

A leitura atenta das sugestões contidas nos cadernos das unidades selecionadas (seção “Aprendendo mais”) permitiu estabelecer correspondências entre

as sugestões feitas pelos autores de cada caderno e as categorias definidas, como se pode observar nos exemplos que apresentamos no quadro 18:

Quadro 18 - Categorização das "Sugestões de atividades para os encontros em grupo"

Categoria	Exemplo de sugestão contida no material
Estudo de textos teóricos	"Ler de forma compartilhada o texto 2 (O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do Ciclo de Alfabetização); discutir as ideias principais do texto" (unidade 3/ano 2- Brasil, 2012 i).
Tematização da prática docente	"Assistir ao Programa 'Ler para estudar: aves em extinção' (Youtube); discutir sobre as relações entre as experiências vivenciadas pela professora e a discussão do texto 2 da seção 'Aprofundando'" (unidade 4/ano 3 - BRASIL, 2012 x).
Análise de materiais didáticos	"Analisar jogos destinados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, identificando no quadro de 'Direitos de aprendizagem – Língua Portuguesa' da unidade 1 que aprendizagens podem ser estimuladas em situações de uso desses materiais" (unidade 4/ano 1 - BRASIL, 2012 o).
Planejamento de situações didáticas	"Planejar, em pequenos grupos, uma sequência didática, utilizando livros do acervo do PNLD Obras Complementares, PNBE ou livro didático; socializar os planejamentos" (unidade 6/ano 1 - BRASIL, 2012 r).

Entende-se que algumas estratégias consistem em desdobramentos ou variações das principais estratégias pertencentes a um grupo: "socializar atividade realizada com os alunos", por exemplo, foi considerada uma estratégia pertencente à categoria planejamento de situação didática. De modo semelhante, a observação de um vídeo explicativo de um conteúdo foi tida como uma estratégia pertencente à categoria estudo teórico.

A análise da frequência[30] com que cada tipo de estratégia foi sugerido, em cada unidade, para o planejamento e a realização dos encontros de formação dos professores de cada ano do Ciclo da Alfabetização resultou no seguinte[31]:

Quadro 19 - Frequência de Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupo (por categoria)

	Estudo de texto teórico					Planejamento de atividades					Tematização da prática docente					Análise de material didático					Total
	u1	u3	u4	u6	u8	u1	u3	u4	u6	u8	u1	u3	u4	u6	u8	u1	u3	u4	u6	u8	
Ano 1	8	6	8	9	7	1	4	4	7	3	1	3	3	1	4	5	1	1	0	1	77

[30] Alguns tipos de estratégia como a leitura do formador ("Leitura deleite") e outras pouco frequentes (rememorar brincadeiras da infância, por exemplo) não foram considerados.

[31] No anexo 3 encontram-se reproduzidas as sugestões de atividades para encontros em grupo integrantes dos cadernos referentes às unidades 3, 4 e 6.

Ano 2	8	5	8	7	7	1	4	5	6	3	1	3	3	2	2	4	1	2	1	1	74
Ano 3	8	6	8	8	5	1	3	5	7	4	1	3	3	2	3	4	1	0	0	1	73

O estudo de texto teórico foi a estratégia mais frequente nas cinco unidades analisadas e nos três anos. Na unidade 3, ela é menos contemplada de que nas outras duas unidades, nos cadernos dos três anos. O planejamento de atividades é a segunda estratégia formativa mais comum nas três unidades e nos três anos, sendo que na unidade 6 ela é mais frequente de que nas outras.

Considerando o conjunto das unidades analisadas quanto às sugestões de estratégias, observa-se o seguinte:

Quadro 20 – Frequência de ocorrência das estratégias formativas no material

	Estudo de texto teórico		Planejamento de atividades		Tematização da prática docente		Análise de material didático		Total
	NA	%	NA	%	NA	%	NA	%	
Ano 1	38	49,3	19	24,6	12	15,5	8	10,3	77
Ano 2	35	47,2	19	25,6	11	14,8	9	12,1	74
Ano 3	35	47,9	20	27,3	12	16,4	6	8,2	73

O estudo de textos teóricos consiste no tipo de estratégia mais frequentemente sugerido em qualquer ano - como a própria constituição do material permitiria supor, em detrimento da tematização da prática docente e da análise de materiais didáticos, estratégias bem menos presentes.

Dentre as recomendações para a utilização dos textos nos encontros de formação destacam-se as seguintes:

- ler e fazer um resumo ou um esquema;

- ler de forma compartilhada e discutir as ideias principais;

- ler e discutir no grande grupo;

- ler e analisar os relatos contidos no texto;

- ler e organizar uma lista com as recomendações contidas no texto;

- ler e responder questões propostas pelo próprio texto (em seu título) ou pelo formador;

- ler e compartilhar dúvidas;

- ler e elaborar uma questão sobre o texto para apresentar no momento da discussão;

- ler e anotar as dúvidas ou questões importantes para a discussão.

Essas sugestões indicam que o estabelecimento de pontes entre o conteúdo que eles veiculam e a prática dos professores dependerá muito mais dos rumos que as discussões tomarem ou da iniciativa do formador do que da organização de espaços intencionalmente pensados para apoiar os docentes na transposição anteriormente referida. Das sugestões listadas, apenas uma revela que se pode trabalhar com essa intenção: "ler e analisar os relatos contidos no texto", desde que se tenha claro como a análise será feita e qual será o papel a ser desempenhado pelo formador nessa proposta.

Ainda que seja possível identificar problemas na abertura apontada acima, isto é, nas inúmeras maneiras de concretizar as sugestões de uso dos textos nos encontros de formação (um dos problemas seria, por exemplo, a falta de garantia de que sejam efetivamente estabelecidas relações entre os textos estudados e a prática pedagógica do docente), talvez seja possível entendê-la como um esforço por corresponder, em alguma medida, com o que determina outra diretriz contida no edital já mencionado: "abertura e flexibilidade no processo de formação continuada, de modo que possam ser adaptados a diferentes condições de oferta e de exercício profissional" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 25). Contudo, mesmo levando em conta a pertinência dessa diretriz para um programa de formação implementado nacionalmente em um País como o Brasil, territorialmente extenso e diverso do ponto de vista econômico, social e cultural, talvez fosse possível indicar mais de uma possibilidade de mediação entre os cursistas e os textos, a ser feita pelo orientador de estudo, variando as estratégias recomendadas, mas preservando a objetividade e as justificativas para os encaminhamentos propostos.

Retomando os achados revelados pela análise dessa parte dos cadernos, é possível notar que, para além do estudo dos textos teóricos, existe espaço para a sugestão de realização de outras atividades relacionadas à prática dos professores,

como o planejamento de atividades, estratégia bastante frequente dentre as sugestões contidas nos cadernos analisados (fato que apenas a leitura dos textos dos cadernos não permitiria saber).

Contudo, a maneira pela qual essa parte do caderno foi elaborada – de modo resumido, na forma de uma lista, ocupando apenas duas páginas – impede o acesso a algumas informações que seriam relevantes para a análise e, principalmente, para sua utilização pelos orientadores de estudo. Deixa-se de saber, por exemplo, como são encaminhadas as situações em que se propõe que os cursistas planejem uma atividade ou socializem com os colegas da turma como se deu a sua realização em sala de aula.

Planejar sem que haja uma discussão sobre o quê e como será proposto e sobre os princípios teóricos subjacentes às escolhas didáticas realizadas não garante que o professor aprenda o que se espera em determinada unidade do curso, tampouco assegura a qualificação de sua prática docente. A intervenção do orientador de estudo parece imprescindível nesse caso. Seria preciso que houvesse orientações quanto a isso e que eles fossem preparados para fazê-lo. Nesse ponto o material parece pouco esclarecedor a respeito de uma das dimensões do programa aprovado e incorporado pelo ministério: a formação de formadores e orientadores de estudos.

Quanto à socialização das atividades realizadas com os alunos a partir do que foi planejado na formação, não se sabe se ocorre ou não uma reflexão sobre a prática que permita entre, outras coisas, compreender melhor as razões pelas quais obteve bons ou maus resultados, foi bem ou malsucedida, o que poderia reverter para a continuidade do trabalho docente.

Sem poder contar com dados desse tipo e considerando que a tematização da prática docente – estratégia potente para ressignificar os conteúdos teóricos aprendidos ou para promover sua aprendizagem de modo articulado com situações práticas – é pouco frequente, é possível supor que o peso atribuído à teoria e a falta de orientação para o encaminhamento de estratégias mais ligadas à prática em sala de aula poderiam resultar em uma formação pouco potente quanto à ajuda para a efetiva transformação do fazer pedagógico dos professores a ela submetidos.

4.3.3.4 Pontos críticos

Nesta última seção são destacados pontos resultantes da análise do material considerados críticos e, por isso, dignos de reflexão e atenção. Referem-se a aspectos distintos e ainda não mencionados, tais como: os direitos de aprendizagem dos alunos, as indicações de leituras complementares à formação (as quais muitas vezes consistem em obras fundamentais do campo da educação e, portanto, indispensáveis para o professor); e, por fim, a formação proposta para os orientadores de estudo no contexto do PNAIC.

1. Pode-se afirmar que, da maneira como são formulados, os direitos de aprendizagem contidos na seção "Compartilhando" dos cadernos referentes a várias unidades do curso representam uma contribuição do PNAIC, ainda que guardem semelhança e se possa relacioná-los com definições já conhecidas pelos professores, como costumam ser, por exemplo, as listas de expectativas de aprendizagem presentes em certos documentos curriculares. Do ponto de vista da elaboração de um currículo, tais definições são esperadas e frequentes.

No entanto, postular que os alunos do Ciclo 1 têm o direito de aprender a "apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura"[32] ou de aprender a "interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente"[33] difere muito de afirmar que é esperado que aprendam a fazer tais coisas. Como se pode notar, a diferença tem um caráter ideológico e revela a convicção de que é preciso que haja a implicação do docente no processo de aprendizagem, na medida em que é esse profissional quem deve assegurar que o direito seja respeitado e concretizado.

A diferença está, justamente, em transferir a responsabilidade pela aprendizagem do aluno para o professor e em tratar explicitamente da responsabilização e dos meios para que possa ser efetivada, nesse caso explicitando os direitos e construindo ao seu

[32] Exemplo de direito de aprendizagem geral de Língua Portuguesa –Unidade 1 – ano 1, p. 32. (BRASIL, 2012 k).
[33] Exemplo de direito de aprendizagem específico de Leitura – Unidade 1 – ano 1, p. 33. (BRASIL, 2012 k).

redor um conjunto de orientações, materiais didáticos e referenciais teóricos com os quais a formação continuada se faz.

Pode-se entender que a escolha realizada quanto ao uso das palavras para expressar a ideia do direito do aluno, de um lado, e do dever do educador, de outro, reflete o caráter ideológico impresso nos Cadernos de Formação por seus produtores. Longe de ser resultado de uma opção pessoal de seus autores, essa escolha pode ser vista como parte de "processos sociais e culturais mais amplos" (FAIRCLOUGH, 2001) e exige que aqueles que os recebem e utilizam tenham que interpretá-la, atribuir sentido a ela, posicionando-se, eles também, e considerando, eventualmente, que a prática discursiva contribui para manter ou reestruturar as relações sociais.

Assim, a explicitação dos direitos de aprendizagem, presente em vários cadernos, desde a 1ª unidade – e incluída também de forma reiterada nos encontros de formação –, destaca-se como uma característica que favorece essa proposta de formação, uma vez que procura concretizar, ao menos no plano da formulação da política de formação continuada, uma de suas principais metas: garantir a plena alfabetização dos alunos até o final do Ciclo da Alfabetização, ou, usando uma linguagem que privilegie a criança, "assegurar que o direito de saber ler e escrever textos para atender a diferentes propósitos, com domínio do sistema alfabético de escrita, seja assegurado a ela".

2. As indicações bibliográficas presentes na seção "Aprendendo mais" constituem uma questão a ser pensada, na medida em que se observa que nas unidades analisadas há, em geral, diferenças entre as recomendações feitas para professores que lecionam em anos distintos do ciclo, apesar de os objetivos serem idênticos para os três cadernos em uma mesma unidade, como já citado. Isso faz com que algumas referências importantes sejam indicadas unicamente para alguns professores. É o que ocorre, por exemplo, com a Psicogênese da Alfabetização, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, citada nos textos presentes nos cadernos da unidade 3, mas recomendada apenas aos professores do 1º ano. Em lugar de diferenciar as sugestões, a recomendação semelhante poderia criar entre os professores cursistas um repertório comum e favorecer as trocas entre os colegas, criando um sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores que possuem conhecimentos teóricos compartilhados, além de evitar que obras indispensáveis deixem de ser

recomendadas a alguns deles. No caso do exemplo citado, especificamente, considera-se indispensável que todos os alfabetizadores conheçam a obra que tanto impacto trouxe para a compreensão da aprendizagem da língua escrita realizada pela criança.

A unidade 4, que trata das brincadeiras e da importância do brincar para a criança, revela outro problema originado pelas indicações de leitura diferenciadas, sendo que, dessa vez, parece haver uma contradição, na medida em que somente os professores do 3º ano são orientados a ler sobre jogos e brincadeiras na Educação Infantil, quando todos os docentes, independentemente do ano em que lecionam, poderiam receber tal orientação ou, ao menos, os professores do 1º ano, uma vez que são eles que recebem os alunos egressos desse segmento.

O caderno do 1º ano (unidade 8) possui uma peculiaridade: contém um anexo em que se reproduz a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Desse modo se oportuniza o acesso do professor a um documento legal que deve ser conhecido por conter normatização e diretrizes pedagógicas válidas para todas as escolas brasileiras. De forma semelhante ao que foi assinalado anteriormente, embora seja possível supor que os professores de 1º ano, que recebem os alunos que passaram a ser incluídos no Ensino Fundamental, sejam diretamente afetados por essa reorganização do sistema escolar e que, por isso, sejam contemplados com esse anexo, recomenda-se que todos os professores do Ciclo da Alfabetização tenham acesso ao documento, uma vez que todos fazem parte do Ensino Fundamental de nove anos.

3. A análise dos Cadernos de Formação explicita claramente um problema central na concepção da formação docente assumida pelo PNAIC: a formação dos orientadores de estudo, aspecto indissociável da compreensão do papel que esses profissionais desempenham no contexto da formação continuada dos professores.

Observa-se que as especificidades da formação dos formadores de professores – os chamados “Orientadores de Estudo” no contexto do PNAIC – deixaram de ser consideradas na formulação dos materiais didáticos. Os conteúdos específicos da sua formação em serviço – como aqueles relativos às estratégias a serem utilizadas na

formação docente, a avaliação dos processos formativos e das aprendizagens dos professores, entre outros – não se encontram definidos, tampouco disponíveis nos materiais. Esses profissionais recebem os mesmos materiais que os professores, nos quais constam apenas as duas páginas por caderno ocupadas com as "Sugestões de atividades para os encontros em grupo", endereçadas a eles, como mencionado anteriormente.

Na página do PNAIC na internet, lê-se que "são os formadores dos professores alfabetizadores e receberão um curso específico com carga horária anual de 200 horas, ministrado por uma universidade pública" (BRASIL, 2012 g). Porém, a leitura dos materiais disponíveis revela que as citadas especificidades não se traduzem em apoios concretos ao desempenho de sua função, pois, embora possam ter experiência anterior como formadores de professores (o que consiste em um dos critérios para a indicação desses profissionais pelas Secretarias de Educação), não seria razoável supor que contar apenas com o material dos professores possa assegurar as condições necessárias para isso.

O fato de serem chamados de "Orientadores de Estudo", em lugar de serem apresentados como "Formadores de Professores", pode ter relação com isso, na medida em que, contando apenas com os materiais destinados aos professores, a esses profissionais talvez fique reservada a função de auxiliá-los em seus estudos, ou seja, na leitura e interpretação dos textos que integram os cadernos. Situação diferente ocorreria se houvesse a expectativa de que se formassem para exercer a função de formadores de professores, realizando ações que incluem, mas não se restringem a, auxiliar na realização de estudos, como planejar encontros de formação definindo as estratégias formativas de que lançarão mão a cada momento para abordar os diferentes conteúdos necessários aos professores pelos quais são responsáveis, acompanhar sua prática em sala de aula, avaliar as aprendizagens realizadas bem como encontros de formação.

O problema é que parte dessas expectativas consta dos documentos e textos oficiais sobre o PNAIC, como se vê nos itens referentes às principais atribuições dos OEs publicados na página do Pacto na internet (BRASIL, 2013c).:

- planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores alfabetizadores;

- acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores;
- analisar os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos;
- manter registro de atividades dos professores alfabetizadores em suas turmas de alfabetização.

Pode-se concluir que o descompasso entre o que é oferecido e esperado desses profissionais encarregados de exercer um papel fundamental nesse contexto requer atenção e cuidado, a fim de que, contando com um equilíbrio entre condições e expectativas, eles possam contribuir mais efetivamente para a formação de seus colegas e, assim, para o alcance da meta relativa à alfabetização das crianças até o fim do Ciclo da Alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALMANT, O. MEC lança pacto para alfabetizar aos 8 anos. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 2012.

BAUER, P. Emenda n. 2 à MPV n. 586, de 2012. Senado Federal, 13 nov. 2012 Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=117376&t p=1>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, ano 68, n. 101, 13 jun. 2013a, p. 23.897. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/ diarios.asp>. Acesso em: 10 dez. 2013. Discurso da Deputada Iara Bernardi.

_____. Conselho Nacional de Educação. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. **Resolução n. 7**, de 14 de dezembro de 2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Resolução n. 4**, de 27 de fevereiro de 2013b.

_____. Ministério da Educação. Cadernos de Formação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012a. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em 26/07/2013.

_____. Ministério da Educação. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do Art. 2°, Inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012. **Portaria n. 1.458**, de 14 de dezembro de 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1°, 2° e 3° Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: 2012c.

_____. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Portaria n. 867**, de 4 de julho de 2012d.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: 2012e. 43 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/

pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Notícias. Entrega dos Cadernos de Formação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012f. Disponível em:< http://pacto.mec.gov.br/noticias/101-entrega-dos-cadernos-de-formacao>. Acesso em 26/07/13.

_____. Ministério da Educação. Orientador de Estudo. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012g. 2 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/ orientadores_de _estudo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Papel do Orientador de Estudo. Brasília: 2013c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/80-papel-do-orientador-de-estudo>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília 30 jan. 2009. Seção 1, pp. 1 e 2.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**: ano 3: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**: ano 1: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**: ano 3: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares**: ano 3: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas**: ano 1: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização:**

organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento**: ano 2: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças**: ano 2: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização**: ano 3: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**: ano 2: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias**: ano 3: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x.

CABRAL, A. C. S. P.; PESSOA, A. C. R. G. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**: ano 3: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALLEGARI, C. "Educação não é gasto, é investimento. Mas custa caro". **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 23 mai. 2012. Caderno A, p. 12. Entrevista concedida a Samira Galli.

CIEGLINSKI, A. Educadores defendem que prova de alfabetização precisa ser acompanhada de medidas para melhorar o ensino. **Agência Brasil**, Brasília, 25 mar. 2012.

CRISTALDO, H. Entidades da sociedade civil aprovam pacto pela alfabetização, mas pedem ajustes. **Agência Brasil**, Brasília, 08 nov. 2012.

CRUZ, M. C. S. Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. in: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem**: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DIAS, A. Apresentação de Emenda ao Projeto de Lei de Conversão que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**.** Brasília, Senado Federal, 18 mar. 2013. Pronunciamento do senador Álvaro Dias no Plenário do Senado Federal.

DUBEUX, M. H. S.; SOUZA, I. P. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. in: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no Ciclo de Alfabetização: planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas**: ano 1: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

LABOISSIÈRE, P. Dilma volta a pedir que pais assumam compromisso com alfabetização na idade certa. **Agência Brasil**, Brasília, 12 nov. 2013.

LACERDA, P. Pesquisa sobre Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mensagem recebida por Beatriz Cardoso em 08 dez. 2013.

LEAL, T. F. Contexto de produção dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Entrevista concedida a Paula Stella (por e-mail). 24 nov. 2013.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M.E. A tematização da prática na sala de aula. in: Cardoso, B. (org). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: **uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação e Sociedade*. 2006, vol. 27, n. 94, pp. 47-69.

MERCADANTE, A. **Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte**. Brasília: Senado Federal, 29 fev. 2012a. 32 slides, color. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2014.

MERCADANTE, A. **Discurso de Posse do Ministro**. Brasília: MEC, 24 jan. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do ministro. Aviso de chamamento público: formação continuada da Educação Básica. Diário Oficial da União. Distrito Federal, Brasília, 24 fev. 2010, Seção 3, p. 25 a 27.

PESSOA, A. C. R. G. A; CABRAL, A. C. S. P. O ensino da ortografia no 3º ano do 1º: o que devemos propor aos alunos no "último" ano da alfabetização? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**: ano 3: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SACRSITÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. 29 p. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/pde/projeto_pnaic.ppt>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SILVA, A; SEAL, A. G. S. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

TOKARNIA, M. Ano letivo começa com o pacto pela alfabetização até os 8 anos de idade em 89,9% do País. 14 fev. 2013. Brasília: Agência Brasil, 2013. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-02-14/ano-letivo-comeca-com-pacto-pela-alfabetizacao-ate-os-8-anos-de-idade-em-899-do-pais>. Acesso em: 3 ago. 2013.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CAPÍTULO 5 - CONTEXTO DA PRÁTICA

SÃO PAULO
2014

SUMÁRIO

Capítulo 5 - Contexto da prática 1
5. a. Pré-condições/Previsões Logísticas e Técnicas 3
5.a.1. Aspectos Específicos do Nível I: Formação dos OEs pelas IES 4
5.a.2. Aspectos Específicos do Nível II: Formação dos PAs pelos OEs 4
5.a.3. Aspectos Específicos do Nível III: Prática dos PAs em Sala de Aula 5
5.a.4. Aspectos Específicos da Área de Gestão 5
5.b. Experiência dos sujeitos 6
5.b.1 – Experiência dos sujeitos no nível I: a formação dos OEs pelas IES 6
5.b.1.1– Trajetória profissional dos formadores 6
5.b.1.2 - Expectativas dos formadores 9
5.b.1.3 - Atuação dos formadores no PNAIC 12
5.b.1.3.1 – Aproximação inicial dos formadores ao PNAIC 13
5.b.1.3.2 – Organização e funcionamento do PNAIC, na visão das formadoras 16
5.b.1.3.3 – Avaliação dos encontros de formação dos OEs 24
5.b.1.3.4 – A Coordenação da formação, na visão dos formadores 28
5.b.1.3.5 – Perfil das turmas de orientadores de estudo 31
5.b.1.3.6 – Aspectos da experiência dos formadores observados ao longo do acompanhamento da formação 34
5.b.2 – Experiência dos sujeitos no nível II: a formação dos PAs pelos OEs 38
5.b.2.1 - Trajetória profissional dos OEs 38
5.b.2.2 As expectativas dos OEs 44
5.b.2.3 Atuação dos OEs no PNAIC 51
5.b.2.3.1 – Aproximação inicial dos OEs ao PNAIC 51
5.b.2.3.2 – Organização e funcionamento do PNAIC, na visão dos OEs 55
5.b.2.3.3 – Avaliação dos encontros de formação 65
5.b.2.3.4 – Aspectos da experiência dos OEs observados ao longo do acompanhamento da formação 72
5.b.2.3.5 – Perfil das turmas de PAs 77
5.b.3 – Experiência dos sujeitos nível III: a prática docente dos PAs em turmas de alfabetização 82
5.b.3.1 – Trajetória profissional dos PAs 82
5.b.3.2 - Expectativas dos PAs 93
5.b.3.3 - Atuação dos PAs no PNAIC 107
5.b.3.3.1 – Aproximação inicial dos PAs ao PNAIC 107
5.b.3.3.2 – Organização e funcionamento da formação, na visão dos PAs 114
5.b.3.3.3 – Relação entre as aprendizagens realizadas na formação e a atuação profissional na escola 115

5.b.3.3.4 – Concepções dos PAs sobre os processos de ensino e de aprendizagem 118
5.b.3.3.5 – A prática pedagógica dos PAs 130
5. C. Resultante 160
5.c.1- Resultante do nível I - formação dos OEs pelas IES 160
5.c.1.1 – Análise quantitativa de encontros de formação dos OEs 160
5.c.1.2 Avaliação da formação dos OEs, realizada pelas formadoras vinculadas às IES 168
5.c.1.3 Avaliação da formação recebida pelos OEs 179
5.c.1.4 – Avaliação da formação dos OEs, realizada pelas IES 186
5.c.1.5 Análise qualitativa de encontros de formação dos OEs 197
5.c.2- Resultante do nível II - formação dos PAs pelos OEs 212
5.c.2.1 – Análise quantitativa de encontros de formação dos PAs 212
5.c.2.2 Avaliação da formação dos PAs, realizada pelos OEs 220
5.c.2.3 Avaliação da formação recebida pelos PAs 235
5.c.2.4 - Análise qualitativa de encontros de formação dos PAs 259
5.c.3- Resultante do nível III - prática docente dos PAs 283
5.c.3.1 – Análise quantitativa de aulas ministradas pelos professores alfabetizadores 283
5.c.3.2 Análise qualitativa de aulas ministradas pelos professores alfabetizadores ... 291
5.c.3.2.1 – Análise da realização de jogos em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 296
5.c.3.3 – Evolução dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética 318
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 327

Lista de Diagramas e Quadros (Cap. 5)

Diagrama 1: Análise do contexto da prática 2

Quadro 1: Situação das formadoras vinculadas as IES em relação aos municípios e IES integrantes da amostra 6

Quadro 2: Trajetória profissional das formadoras vinculadas às IES 7

Quadro 3: Conhecimento prévio acerca do PNAIC por parte das formadoras vinculadas às IES 14

Quadro 4: Planejamento dos encontros de formação dos OEs 16

Quadro 5: Temas abordados no planejamento da formação dos OEs 19

Quadro 6: Referências utilizadas no planejamento da formação dos OEs 20

Quadro 7: Possibilidade de adaptação do planejamento do encontro de formação dos OEs às características de cada turma 21

Quadro 8: Avaliação dos encontros de formação dos OEs 23

Quadro 9: Instrumentos de avaliação referentes a um módulo da formação dos OEs 25

Quadro 10: Instrumentos de avaliação referentes aos cinco primeiros módulos da formação dos OEs 26

Quadro 11: Coordenação da equipe de Formadores vinculados às IES 29

Quadro 12: Garantia de condições adequadas para a implementação do PNAIC pela coordenação, na visão das formadoras vinculadas às IES 30

Quadro 13: Descrição do perfil da turma de OEs, realizada pelas Formadoras vinculadas às IES 31

Quadro 14: Duração dos encontros de formação realizados pelas IES da amostra 36

Quadro 15: Problemas observados em situações relativas a aspectos previstos 37

Quadro 16: Problemas observados em situações relativas a aspectos não previstos 37

Quadro 17: Situação dos OEs integrantes da amostra, em relação aos municípios, IES e formadores 39

Quadro 18: Formação profissional dos OEs integrantes da amostra 39

Quadro 19: Trajetória profissional dos OEs 41

Quadro 20: Experiências marcantes dos OEs como formadores de professores 43

Quadro 21: Motivação dos OEs para atuar no PNAIC 54

Quadro 22: Expectativas de impacto do PNAIC no desempenho de alunos matriculados em classes dos cursistas nas avaliações externas 49

Quadro 23: Vias de acesso a informações sobre o PNAIC por parte dos OEs 52

Quadro 24: Processo de seleção dos OEs 53

Quadro 25: Realização de ação formativa ou provimento aos OEs de informação prévia sobre o PNAIC por parte da Secretaria Municipal de Educação 54

Quadro 26: Composição e organização da equipe de OEs no município 55

Quadro 27: Reuniões de planejamento da formação dos PAs 58

Quadro 28: Referências utilizadas no planejamento dos encontros de formação dos PAs 59

Quadro 29: Existência de orientação para a atuação dos OEs nas diversas turmas 62

Quadro 30: Possibilidade de adaptação do planejamento do encontro de formação dos PAs às características da turma 63

Quadro 31: Avaliação dos encontros de formação dos PAs 65

Quadro 32: Instrumentos de avaliação dos encontros de formação dos PAs utilizados nas turmas das OE4 e OE5 67

Quadro 33: Instrumento de avaliação da formação dos PAs utilizados nas turmas das OE4, OE 5 (em São Paulo) e OE 3 (em Monte Mor) - Avaliação final 2013 69

Quadro 34: Frequência e duração dos encontros observados de formação dos PAs 76

Quadro 35: Perfil da turma de professores alfabetizadores 78

Quadro 36: Situação dos PAs integrantes da amostra quanto à rede de ensino e escola em que atuam e relação com outros atores do PNAIC 83

Quadro 37: Formação inicial dos PAs 83

Quadro 38: Trajetória profissional dos PAs 87

Quadro 39: Experiência dos PAs em turmas de alfabetização 90

Quadro 40: Como os PAs se sentem no trabalho como alfabetizadores 91

Quadro 41: Descrição do perfil da turma de alunos pelos PAs 96

Quadro 42: Expectativa dos PAs quanto a impactos positivos do PNAIC no desempenho dos alunos em avaliações externas 104

Quadro 43: Conhecimento prévio do PNAIC por parte dos PAs 107

Quadro 44: Relação entre o processo de atribuição de classes e atuação dos PAs no PNAIC 109

Quadro 45: Adesão dos PAs ao PNAIC 110

Quadro 46: Posicionamento das PAs diante de afirmações sobre o conhecimento dos alunos sobre a linguagem escrita 119

Quadro 47: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre a composição da turma 119

Quadro 48: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o trabalho com a leitura em classes de alfabetização 120

Quadro 49: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o trabalho com materiais impressos e textos em sala de aula 121

Quadro 50: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre atividades identificadas com distintas concepções que embasam o trabalho pedagógico 122

Quadro 51: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o construtivismo 123

Quadro 52: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o livro didático 123

Quadro 53: Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre a formação inicial e continuada de docentes 124

Quadro 54: Fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo os PAs 125

Quadro 55: Fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo os PAs 128

Quadro 56: Comparação dos fatores que favorecem ou dificultam as aprendizagens, segundo os professores entrevistados (em ordem decrescente de frequência) 130

Quadro 57: Aspectos considerados pelos PAs no planejamento de aulas de Língua Portuguesa 131

Quadro 58: Avaliação das aprendizagens dos alunos pelos PAs 133

Quadro 59: Avaliação dos materiais didáticos do PNAIC pelos PAs 136

Quadro 60: Grupos de atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a escrever, citadas espontaneamente pelas professoras 141

Quadro 61: Grupos de atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler mencionadas espontaneamente pelas professoras 142

Quadro 62: Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões 143

Quadro 63: Grupos de atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras com base em lista fornecida a elas 146

Quadro 64: Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras de 1º ano com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões 148

Quadro 65: Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras de 2º ano com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões 149

Quadro 66: Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras de 3º ano com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões 150

Quadro 67: Desenvolvimento de projetos didáticos e/ou de sequências de atividades com foco na aprendizagem da leitura e da escrita 151

Quadro 68: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 1º ano do EF (1ª entrevista) 154

Quadro 69: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 2º ano do EF (1ª entrevista) 154

Quadro 70: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 3º ano do EF(1ª entrevista) 155

Quadro 71: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 1º a 3º ano do EF (Escola G/1ª entrevista) 157

Quadro 72: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 1º ano do EF (2ª entrevista) 157

Quadro 73: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 2º ano do EF (2ª entrevista) 158

Quadro 74: Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 3º ano do EF (2ª entrevista) 159

Quadro 75: Avaliação do espaço e dos recursos utilizados na formação dos OEs realizada pelas IES 161

Quadro 76: Avaliação da atuação do formador na formação dos OEs 163

Quadro 77: Avaliação da atuação dos OEs em sua formação 165

Quadro 78: Semelhanças e diferenças identificadas na formação dos OEs 167

Quadro 79: Autoavaliação das aprendizagens realizadas pelas formadoras vinculadas às IES 168

Quadro 80: Relação da formação dos OEs com a prática pedagógica 170

dos PAs na opinião das formadoras

Quadro 81: Sugestões das formadoras para a manutenção ou o estreitamento da relação entre a formação dos OEs e a prática pedagógica dos PAs 172

Quadro 82: Autoavaliação do impacto da atuação como formador na própria prática 174

Quadro 83: Avaliação das aprendizagens alcançadas pelas IES, realizada pelas formadoras 175

Quadro 84: Avaliação da atuação das IES no PNAIC, pelos formadores 177

Quadro 85: Avaliação do diálogo mantido entre a IES e a Secretaria de Educação Básica do MEC, realizada pelos formadores 178

Quadro 86: Avaliação do tempo destinado a formação dos OEs, realizada pelos orientadores de estudo 179

Quadro 87: Avaliação da organização dos período de formação intensiva dos OEs, realizada pelos orientadores de estudo 180

Quadro 88: Avaliação do 1º encontro de formação, realizada pelos orientadores de estudo 182

Quadro 89: Avaliação do diálogo mantido entre as IES e a Coordenação Local do PNAIC 184

Quadro 90: Informações sobre o colegiado do curso fornecidas pelas IES integrantes da amostra 186

Quadro 91: Relatos produzidos pelas IES sobre o acompanhamento aos cursistas realizado em 2013 188

Quadro 92: Análise crítica produzida pelas IES sobre o conteúdo abordado na formação dos OEs em 2013 190

Quadro 93: Análise crítica produzida pelas IES sobre a metodologia utilizada na formação dos OEs em 2013 191

Quadro 94: Avaliação da equipe pedagógica das IES, realizada pelas próprias instituições 192

Quadro 95: Avaliação da articulação com o MEC, realizada pelas IES 193

Quadro 96: Autoavaliação das IES sobre as lições aprendidas em 2013 194

Quadro 97: Sugestões apresentadas pelas IES para a continuidade do PNAIC 195

Quadro 98: Comentário integrante do relatório elaborado pela IES1 196

Quadro 99: Realização de estratégias formativas nos encontros de formação dos OEs pelas IES 198

Quadro 100: Avaliação do espaço e dos recursos utilizados na formação dos PAs 212

Quadro 101: Avaliação da atuação do OEs na formação dos PAs 214

Quadro 102: Avaliação da atuação dos PAs em sua formação 216

Quadro 103: Semelhanças e diferenças identificadas na formação dos PAs 218

Quadro 104: Dificuldades enfrentas por PAs e OEs mencionadas em autoavaliação realizada pelos orientadores de estudo 220

Quadro 105: Relato sobre o processo de formação dos PAs, realizado pelos OEs 221

Quadro 106: Autoavaliação da formação dos PAs, realizada pelos orientadores de estudo 224

Quadro 107: Avaliação da qualidade dos materiais de formação, realizada pelos OEs 227

Quadro 108: Avaliação do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC, realizada pelos OEs 229

Quadro 109: Autoavaliação do desempenho do papel de OE 230

Quadro 110: Avaliação das transformações ocasionadas pelo PNAIC em sala de aula e no desenvolvimento dos PAs, realizada pelos OEs 232

Quadro 111: Avaliação da formação, realizada pelos PAs em autoavaliação 235

Quadro 112: Avaliação dos materiais didáticos e outros recursos utilizados na formação, realizada pelos PAs em autoavaliação 238

Quadro 113: Autoavaliação das aprendizagens realizadas em 2013 pelos PAs 240

Quadro 114: Avaliação dos momentos de formação presencial, realizada pelos PAs 243

Quadro 115: Avaliação das atividades realizadas após os encontros de formação, realizada pelos PAs 246

Quadro 116: Avaliação dos textos lidos, realizada pelos PAs 252

Quadro 117: Avaliação do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC, realizada pelos PAs 253

Quadro 118: Avaliação das transformações ocasionadas em sala de aula e em seu desenvolvimento profissional, realizada pelos PAs 256

Quadro 119: Estratégias formativas realizadas nos encontros de formação dos PAs observados 260

Quadro 120: Eixo 1 – Avaliação286 do espaço físico e dos materiais - observação de aula 284

Quadro 121: Eixo 2 – Avaliação da organização do espaço para a realização das atividades - observação de aula 285

Quadro 122: Eixo 3 – Avaliação da interações entre os alunos - 286

observação de aula

Quadro 123: Eixo 4 – Avaliação das interações entre o professor e os alunos - observação de aula 287

Quadro 124: Eixo 5 – Avaliação das situações de ensino e aprendizagem no campo da leitura e da escrita - observação de aula: planejamento e realização de atividades 290

Quadro 125: Eixo 5 - avaliação das situações de ensino e aprendizagem no campo da leitura e da escrita - observação de aula: qualidade e assertividade das propostas 291

Quadro 126: Repertório de palavras do Bingo de sons iniciais (exemplos) 297

Quadro 127: Avaliação do conhecimento dos alunos do 1º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (maio/2013) 319

Quadro 128: Avaliação do conhecimento dos alunos do 1º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (novembro/2013) 319

Quadro 129: Avaliação do conhecimento dos alunos do 2º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (maio/2013) 321

Quadro 130: Avaliação do conhecimento dos alunos do 2º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (novembro/2013) 321

Quadro 131: Avaliação do conhecimento dos alunos do 3º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (maio/2013) 322

Quadro 132: Avaliação do conhecimento dos alunos do 3º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (novembro/2013) 322

Quadro 133: Fatores possivelmente associados aos resultados satisfatórios observados em algumas turmas quanto à evolução do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética 324

Quadro 134: Fatores possivelmente associados aos resultados insatisfatórios observados em algumas turmas quanto à evolução do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética 325

Capítulo 5 - Contexto da prática

Como mencionado anteriormente, o contexto da prática é analisado de acordo com as seguintes categorias: a) as pré-condições; b) a experiência dos sujeitos envolvidos; e, ainda, c) a resultante da política, ou mais especificamente, de sua implementação. As **pré-condições** compreendem o que foi previsto, quer seja pelos documentos oficiais relativos ao Pacto ou ao Ensino Fundamental, especificamente ao Ciclo de Alfabetização, segmento em que a política atua, quer seja por outros documentos relativos às condições de realização da formação, produzidos por atores do PNAIC, como os coordenadores das IES, representantes das Secretarias Municipais ou DREs. A **experiência dos sujeitos** refere-se à recepção da política e à disponibilidade de engajamento e engloba o que eles esperavam do processo formativo que iriam receber e oferecer, suas opiniões sobre as condições de implementação e, ainda, a descrição das condições logísticas, técnicas e pedagógicas da formação. A **resultante** diz respeito à "tradução" da política na prática, à sua implementação e engloba o conjunto das opiniões/percepções dos seus sujeitos. Em cada nível de análise, a resultante aponta para o nível seguinte, já que a concretização de um nível de implementação da política consiste na condição de existência necessária e desencadeadora do nível subsequente (a formação dos OEs corresponde ao produto do trabalho realizado pelos formadores vinculados a IES, por exemplo).

Em cada categoria as informações são organizadas segundo os níveis que compõem o processo de formação continuada dos sujeitos da política: inicialmente enfoca-se a formação dos orientadores de estudo, promovida pelas Instituições de Ensino Superior; em seguida, aborda-se a formação dos professores alfabetizadores, realizada pelos orientadores de estudo; e, por fim, o foco é colocado sobre a prática dos professores com seus alunos, nas turmas de alfabetização, como apresentado no diagrama a seguir.

Diagrama 1 – Análise do contexto da prática

As fontes de informação utilizadas variam de uma categoria para outra, embora o uso compartilhado de algumas delas, em determinadas situações, possa ocorrer. No caso das pré-condições, lança-se mão, basicamente, de documentos oficiais. A experiência dos sujeitos pauta-se principalmente em entrevistas, questionários e registros da formação elaborados pelos profissionais integrantes da equipe que realizou o estudo de caso. A resultante vale-se de autoavaliações e dos registros da formação já citados, assim como de dados disponíveis no SISPACTO .

Importa asseverar que, como modelo analítico, a divisão dos sujeitos e de suas práticas em três níveis de implementação (IES, orientadores de estudo e professores), embora possa garantir maior visibilidade às especificidades e marcas singulares da implementação da política em cada instância, não deve ocultar a complexidade e a inter-relação próprias dos processos de implementação das políticas educativas. Os sujeitos que estão, por força desta política específica, inseridos em determinado nível ocupam, muitas vezes, posições em nível distinto na mesma ou em outra rede de ensino. Por exemplo: pode haver professores alfabetizadores em determinada rede de ensino que ocupam a posição de orientadores de estudo em outra rede de ensino. Ou ainda: formadores contratados pelas IES que ocupam, ainda, a posição de supervisores de ensino nas redes estaduais.

Também do ponto de vista intrínseco da própria política em análise, os lugares de “formador” e “formando” estão em constante e dialético movimento. Os orientadores de estudo encontram-se como sujeitos da aprendizagem da formação oferecida pelos profissionais contratados pelas IES, mas se encontram, ao mesmo tempo, como sujeitos responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, atuando como orientadores de estudo.

5. a. Pré-condições/Previsões Logísticas e Técnicas

Como descrito no capítulo anterior, múltiplos dispositivos legais e regulamentares serviram para esboçar o PNAIC como política pública, visando articular todos os níveis de sua implementação. Seguindo a metodologia de Stephen Ball, contudo, foi apenas no contexto da prática que esses textos oficiais e suas especificações seriam traduzidos em "limitações materiais e possibilidades" para os atores envolvidos (MAINARDES, p. 52).

Na Resolução n°7/2010, por meio da qual se fixaram as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, por exemplo, além de ter se criado o Ciclo de Alfabetização, previu-se também a colaboração do MEC com os três entes federados – União, Estados e Municípios – para a definição das expectativas de aprendizagem desse segmento. Dois anos depois, o documento que as detalhou, publicado como material complementar do PNAIC, tornar-se-ia um dos eixos norteadores do curso de formação continuada. Além disso, a concepção do PNAIC como programa de distribuição de materiais, tal como foi inicialmente divulgado pelo então ministro Mercadante antes da sua formulação oficial, fez com que os padrões curriculares e metodológicos da formação estivessem limitados aos cadernos que, embora "adequados e bem estruturados" de acordo com Mercadante, providenciaram orientações idênticas tanto para os OEs quanto para os PAs, ainda que estes ocupassem lugares distintos na estruturação da política.

Também, na portaria que instituiu o PNAIC, se reiterou a intenção de construir um regime compartilhado de gestão que envolvesse a União, os Estados e os Municípios numa parceria com o MEC e as diversas Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de promover a formação tanto dos OEs como dos PAs, mesmo que os termos dessa parceria não fossem claramente estabelecidos. Por último, de forma mais específica, os textos oficiais do PNAIC propuseram requisitos para a seleção de seus participantes, desde os Coordenadores e Formadores vinculados às IES, até os PAs e os Coordenadores do Pacto nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

]

5.a.1. Aspectos Específicos do Nível I: Formação dos OEs pelas IES

Primeiramente, os Coordenadores Gerais das IES deviam ser seus professores efetivos, possuir experiência na formação continuada de professores e ter concluído um curso de mestrado ou doutorado. Note-se que conhecimentos específicos na área de alfabetização não foram detalhados. A principal função dos Coordenadores Gerais seria a de articular e monitorar as atividades necessárias para o desenvolvimento da formação, coordenando ações pedagógicas, administrativas e financeiras, incluindo a distribuição de materiais e garantia de infraestrutura adequada ao curso dos OEs e dos PAs. Além do mais, deviam participar das reuniões técnicas entre os formadores, organizar seminários e encontros para o acompanhamento da formação, bem como analisar os relatórios das turmas de PAs pelas quais os OEs seriam responsáveis. Não se previu, entretanto, nenhum tipo de avaliação da própria formação dos OEs junto às IES.

Os formadores, por outro lado, deviam ter experiência na formação de professores alfabetizadores, embora não fosse especificado se essa experiência devia ser na formação inicial ou continuada. Também, os cursos de pós-graduação requeridos podiam se situar amplamente na área de Educação – sem necessariamente ter a alfabetização como foco principal

5.a.2. Aspectos Específicos do Nível II: Formação dos PAs pelos OEs

No caso dos OEs, os textos oficiais do PNAIC determinaram que estes deveriam ser professores efetivos em suas redes de ensino e ter atuado como tutores do *Programa Pró-Letramento*. Os candidatos que não cumprissem essa última condição deveriam demonstrar que possuíam experiência na formação de professores, que haviam exercido a função docente, no mínimo, durante três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou que já haviam trabalhado na formação de professores alfabetizadores.

Um dos critérios de seleção mais ambíguos foi a “disponibilidade [do Orientador de Estudos] para se dedicar à formação”, pois não se apresentou uma forma concreta de avaliar a “disponibilidade” dos professores candidatos. Podiam eles exercer uma ou mais funções na rede pública de ensino? Essas funções se limitariam à tarefa docente em sala de aula ou poderiam incluir também a

coordenação pedagógica de uma escola? Deveria ser dada preferência aos professores que assumissem esse duplo papel? As regulamentações do PNAIC delegaram a responsabilidade de interpretar essas respostas às Secretarias de Ensino, que em última instância escolheriam os futuros OEs.

Por fim, as atribuições desses atores, além de ministrar o curso de formação aos PAs e participar da própria formação pelas IES, incluiriam: orientar encaminhamentos com base nos relatórios de suas turmas de PAs, registrar as atividades realizadas com seus alunos em sala de aula e elaborar relatórios pedagógicos e gerenciais dirigidos às IES.

5.a.3. Aspectos Específicos do Nível III: Prática dos PAs em Sala de Aula

Os PAs, por outro lado, deviam ter lecionado na Rede Pública de Ensino em 2012 e ser responsáveis por uma turma do 1°, 2° ou 3° ano do Ensino Fundamental, incluindo as multisseriadas, durante 2013. As suas principais atribuições seriam implementar na sala de aula as atividades planejadas nos encontros com os OEs, registrando dificuldades para debatê-las posteriormente com seu OE e os demais professores cursistas, bem como acompanhar progresso dos seus alunos no SISPACTO e/ou outras formas acordadas com os OEs. Importa frisar que o PNAIC não estabeleceu nenhum tipo de critério que vislumbrasse, indicasse ou mesmo vinculasse a adesão ao programa ao compromisso de manter os professores alfabetizadores nas turmas correspondentes ao Ciclo de Alfabetização nos próximos anos, após terem concluído a primeira etapa da formação. A ausência desse critério coloca em dúvida a possibilidade de esta formação efetuada neste momento gerar os efeitos esperados pela formulação da política.

5.a.4. Aspectos Específicos da Área de Gestão

É importante ressaltar que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foram explicitamente acolhidas nos textos do PNAIC, sendo responsáveis por "gerenciar e monitorar" a implementação da formação, indicar os OEs de suas redes, bem como fomentar e garantir a participação dos PAs no curso sem prejudicar a sua carga horária em sala de aula. As ações de gerenciamento e monitoramento acima mencionadas, no entanto, não foram claramente definidas, especialmente em relação às IES. As funções oficiais do Coordenador Local do PNAIC não especificaram qual

seria o seu vínculo com a universidade – um papel fiscalizador, complementar. Isto, em muitos casos, levaria à adoção de outras atribuições como resultado de necessidades não previstas na política.

5.b. Experiência dos sujeitos

5.b.1 – Experiência dos sujeitos no nível I: a formação dos OEs pelas IES

5.b.1.1– Trajetória profissional dos formadores

Em entrevistas realizadas em setembro de 2013, as formadoras foram solicitadas a responder algumas questões que visavam à ampliação do conhecimento acerca de seu perfil profissional[1].

O quadro 1 apresenta informações sobre as formadoras, as instituições a que eram vinculadas e os municípios em que atuavam os OEs integrantes das turmas pelas quais elas eram responsáveis.

Quadro 1 – Situação das formadoras vinculadas as IES em relação aos municípios e IES integrantes da amostra

Município	IES	Formadora
Embu das Artes	IES 1	F1
Itapevi	IES 2	F2
Monte Mor	IES 3	F3
São Paulo	IES 1	F4
	IES 1	F5

Uma questão integrante da entrevista indagava sobre a experiência em cursos superiores de formação inicial de professores. Enquanto as F1 e F5 responderam que não possuíam experiência desse tipo, a F4 informou que já lecionou em diferentes universidades paulistas, mas enfatizou que sua experiência na formação inicial de professores se restringia ao curso de Letras. As F2 e F3, por sua vez, afirmaram ter

[1] O questionário, aplicado no final do 1º semestre de 2013, já havia colhido dados sobre esse perfil (tal como apresentado no Capítulo 2 Antecedentes e caracterização). A entrevista, realizada em setembro do mesmo ano, buscava complementar e ampliar as informações a respeito dele.

lecionado em cursos de Pedagogia. Três das cinco formadoras, portanto, possuíam experiência em cursos de nível superior relativos à formação inicial de professores.

Quando perguntadas sobre a trajetória que haviam percorrido como formadoras, atuando fora do contexto universitário, informaram o seguinte:

Quadro 2 – Trajetória profissional das formadoras vinculadas às IES

Trajetória percorrida como formadora de professores	
F1	Atuei como formadora, esporadicamente, nos anos 2000.
F2	Há 24 anos sou responsável pela formação continuada de professores na rede municipal. Inicialmente, atuei como coordenadora de núcleo, depois como orientadora pedagógica e atualmente como coordenadora pedagógica da SEDUC.
F3	Entre 2010 e 2011 fui orientadora de estudos *latu senso* (*Pró-Letramento*).
F4	Em 1983 participei de um projeto chamado "Antecipação da Escolarização". Em 2006 atuei como formadora do curso "Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade" voltado a professores da rede estadual de SP. Em 2010 iniciei a atuação em oficinas de formação de professores participantes das Olimpíadas de LP.
F5	Atuei na coordenação e vice-direção de escola; já liderou HTPC. Participei durante dois anos do *Programa Alfabetização Solidária*.

Observa-se que todas as formadoras tinham essa experiência, sendo que as F4 e F2 exerciam esse papel há mais de 20 anos. Em outro extremo, F3 afirmou ter iniciado essa trajetória há apenas três anos. Outras duas, F1 e F5, não informaram, precisamente, quanto tempo de experiência possuíam, dando a entender que eram pouco experientes ou, no máximo, tinham uma experiência mediana (em outra oportunidade, F1 alega que uma das razões para candidatar-se a vaga de formadora do PNAIC consistia, justamente, na intenção de voltar a exercer o papel de formadora, como poderá ser visto adiante). De qualquer forma, nesse quesito, considerando também as respostas dadas à questão sobre a experiência em cursos superiores, conclui-se que as cinco formadoras atendiam às exigências legais para o exercício da função de formadoras do PNAIC: “possuir experiência na área de formação de professores alfabetizadores”; e “ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, 2 (dois) anos”.

Levando-se ainda em conta as respostas sobre a trajetória profissional percorrida, outra diferença observável refere-se ao âmbito de atuação das formadoras: uma delas menciona a escola e um programa de alfabetização de jovens e adultos (ambas como experiências passadas); outra menciona a escola (como uma experiência passada) e a secretaria de educação (como experiência atual); duas outras

formadoras mencionam programas de formação de professores realizados em parceira por ONGs ou IES com redes de ensino municipais ou estaduais e, por fim, uma delas não oferece informação sobre esse aspecto. De acordo com essas informações, pode-se supor que, no momento em que desempenhavam o papel de formadoras do PNAIC, todas as profissionais da amostra estavam distantes do cotidiano da escola ou, ao menos, não exerciam o papel do profissional que se responsabiliza pela formação continuada dos professores de uma unidade escolar. Embora essa não fosse uma exigência para atuar como formadora, é provável que esse fato tenha exercido alguma influência na formação propiciada aos orientadores de estudo, pelo risco de que se opere uma separação entre teoria e prática docente, considerando-se essa última uma aplicação da primeira e ignorando a relação dialética que existe entre elas (IMBERNÓN, 2011). Além disso, a distância referida acima dificultaria a superação da crise da formação docente entendida por Gatti (1992) como uma crise de finalidade formativa e de metodologia, cujo enfrentamento requer o restabelecimento da relação de comunicação e de trabalho com a instância escolar, baseada em sua concretude cotidiana[2].

Ao serem indagadas se trabalhavam como professoras na IES a que estavam vinculadas no PNAIC, todas responderam negativamente. Apenas a F2 afirmou ser aluna de pós-graduação (programa de doutorado) nas IES 2, onde também cursou o mestrado. Por outro lado, somente a F1 citou um vínculo profissional com outra instituição de Ensino Superior, privada, na qual era, naquele momento, responsável por uma disciplina de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia e outra de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras.

As respostas obtidas indicam que nenhuma das formadoras da amostra possuía vínculo com a instituição que representava no momento da formação e levam a pensar que essa poderia ser uma fragilidade da formação oferecida aos OEs, pois os profissionais responsáveis por ela não necessariamente possuíam a experiência e os conhecimentos construídos por docentes que integram o meio acadêmico nem, tampouco, credencial para falar em nome da IES. Contudo, a ausência do vínculo não pode ser apontada como um desvio, uma vez que ao estabelecer os requisitos para a seleção dos formadores a Portaria nº 1.458/ 2012 cita apenas o seguinte: "ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores" (sem esclarecer o

[2] A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, apoiada no domínio de conhecimentos teóricos e didáticos, consiste em um dos princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, citada anteriormente.

tipo de formação a que se refere: inicial ou continuada); “ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos (sem especificar se a experiência como formador de professor requerida deveria corresponder à formação inicial ou continuada) ; ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação”.

A desvinculação entre o formador e a IES expressa outro ponto frágil, relativo ao desenho e à implantação da política: o envolvimento das instituições de ensino superior na implementação do PNAIC, para além das situações de formação dos orientadores de estudo. Sua efetiva contribuição para as redes públicas de ensino (pactuando metas com elas, em parceria com o MEC, e disseminando o conhecimento sobre a alfabetização produzido no meio universitário, por exemplo) e, ao mesmo tempo, sua abertura para incorporar transformações e aprendizagens resultantes da experiência devem ser influenciadas de modo negativo pelo fato de que os atores que funcionariam como elo de articulação entre as redes de e a universidade não pertencem ao seu copo docente. Com base na atuação de profissionais contratados para realizar unicamente a formação dos OEs, dificilmente as instituições de ensino superior poderiam apresentar o envolvimento e a contribuição necessários.

5.b.1.2 - Expectativas dos formadores

A explicitação das expectativas das formadoras participantes do estudo quanto ao processo formativo que realizariam e quanto à formação da qual seriam sujeitos consiste em um dado relevante da experiência vivenciada no contexto do PNAIC e, portanto, constitui parte da análise de sua implementação.

Na entrevista, as formadoras revelaram diferentes motivações para se integrar ao PNAIC. Uma delas, F1, afirmou ter aceitado o convite que lhe foi feito para participar do processo seletivo realizado pela IES1 porque desejava voltar a atuar como formadora de educadores, algo que não fazia já há algum tempo, segundo ela mesma. Outra formadora, F5, também vinculada à IES1, apontou como razões a motivação para contribuir com o processo de alfabetização dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental 2, bem como a possibilidade de conhecer novas formas de trabalho. Uma terceira, F4, vinculada a mesma IES, mencionou um aspecto diferente: "Estamos todos fazendo história. Esse é o primeiro Pacto Nacional em torno da

alfabetização, um compromisso político e ético com as crianças brasileiras" e, assim, justificou sua adesão a essa política nacional. Vinculada à IES2, a F2 atribuiu ao incentivo recebido da supervisora da instituição e à motivação que ela mesma sentiu ao conhecer os requisitos contidos no edital do processo seletivo e avaliar que poderia corresponder a eles as razões para fazer parte do PNAIC[3]. Outra formadora, F3, mencionou apenas o convite que recebeu para participar do processo seletivo como motivação para desempenhar esse papel.

Observa-se que as motivações alegadas podem ser categorizadas em razões estreitamente ligadas a questões pessoais das formadoras (como ter recebido um convite) e razões ligadas a compromissos com outros indivíduos (colaborar para melhorar as aprendizagens dos alunos que concluem o ciclo da alfabetização, por exemplo). Respostas do segundo tipo foram dadas pela minoria das formadoras participantes.

No que diz respeito às expectativas das formadoras sobre os possíveis impactos na formação dos OEs, em questionário aplicado no início da implementação do PNAIC nos municípios estudados (em junho de 2013), foram mencionados: a mobilização de saberes e a revisão da própria prática, a reflexão sobre a meta da alfabetização na idade certa e o aumento da segurança em sua atuação como formadores de professores[4].

Na medida em que ministrar a formação dos OEs consiste em sua principal atribuição, pode-se supor que as formadoras esperavam contribuir, de alguma forma, para o alcance desses resultados. Assim, pelas respostas formuladas, parecem expressar expectativas quanto aos conteúdos que poderiam vir a ser abordados por elas, além da alfabetização propriamente dita (conteúdo anunciado desde o surgimento da política e presente na forma escolhida para nomeá-la, sobre o qual a formação necessariamente teria que incidir). Referem-se a saberes pertinentes à prática do formador de professores e à atuação do formador de professores, conteúdos não contemplados na formação dos OEs, como assinalado anteriormente[5],

---

[3] Em virtude do adiamento de um dos encontros de formação dos OEs realizados pela IES2, a entrevista concedida por F2 foi respondida por escrito e enviada pela internet, diferentemente do ocorrido com as demais formadoras da amostra, que puderam ser entrevistadas presencialmente pelos profissionais integrantes da equipe que realizava o estudo de caso.

[4] O questionário foi respondido por apenas quatro das formadoras acompanhadas; a quinta formadora integrou a equipe a partir do 4º encontro. Contudo, no conjunto dos questionários respondidos estavam representadas as três IES.

[5] Vide cap. 4 parte 3 - Contexto da produção do texto/análise dos cadernos de formação.

uma vez que a especificidade do fazer do formador de professores deixou de ser considerada na formulação da política e que os materiais utilizados na formação de OEs e PAs são os mesmos.

Cabe acrescentar que quando, ao citarem possíveis impactos da formação, as formadoras mencionam a alfabetização, parecem restringir sua contribuição a uma reflexão sobre a meta da alfabetização na idade certa, o que, indubitavelmente, precisaria ser realizado – até porque, novamente, o nome da política contém a informação relativa à "idade certa", sendo que a garantia da alfabetização no tempo previsto corresponde exatamente ao compromisso assumido pelos sujeitos da política. Ainda assim afirmar que a contribuição da formação consistirá na reflexão sobre esse aspecto da alfabetização – até quando deve ser assegurada – significa deixar de lado inúmeras outras abordagens que poderiam representar contribuições significativas para os orientadores de estudo, como as relações que podem ser estabelecidas entre os processos de alfabetização e de letramento, suas implicações para o aprendiz e como podem ser propiciadas em salas de aula e aspectos contemplados pelo material.

No que se refere aos pontos positivos que identificavam no programa de formação, duas formadoras mencionaram, no mesmo questionário citado anteriormente, a possibilidade de renovar a prática pedagógica em sala de aula a partir de novas teorias e concepções; outra destacou a criação de um espaço para a discussão e a troca de experiências; e a última ressaltou a abrangência nacional da formação.

Nesse caso as respostas indicam que as formadoras expressam outras expectativas já que no momento em que o instrumento foi aplicado – no início da implementação do PNAIC – ainda não seria possível afirmar, com segurança, que a prática pedagógica poderia ser transformada com base em novas teorias, por exemplo. Aliás, chama a atenção o fato de que as respostas que aludem a essa transformação dizem respeito a um sujeito diferente daquele com o qual as formadoras tinham contato: os professores alfabetizadores. Ainda que as respostas sobre a criação de espaço para discussão e troca de experiência e sobre a abrangência do PNAIC não os mencionem explicitamente e possam referir-se a outros atores, como os OEs, também parecem ter ligação com os PAs, sujeitos envolvidos na formação realizada por esses últimos. Pode-se supor que essa seria uma forma de

delegar a outros, que não a elas mesmas, a responsabilidade pela concretização de expectativas relativas ao sucesso do PNAIC.

Diferentemente, quando indagadas sobre os problemas que identificavam no PNAIC, todas as formadoras citaram questões administrativas e de gestão (p. ex. problemas de comunicação, infraestrutura inadequada, atrasos na entrega do material, salas superlotadas, etc.), sendo que não fizeram nenhuma referência a outro tipo de problema. Dessa vez as formadoras expressaram dificuldades e limitações vivenciadas por elas, naquele momento inicial de sua atuação no Pacto. Atendendo ao que fora perguntado, deixaram de mencionar o que esperavam ou desejavam e trataram de apontar questões que efetivamente ocorreram, porém de maneira distinta da esperada e, mais de que isso, de modo a ocasionar problemas, como o atraso na entrega do material aos OEs, que fizera com que, no contexto da formação propiciada por uma das IEs, um dos encontros fosse totalmente dedicado à leitura de um dos cadernos por meio dos recursos audiovisuais, impedindo que outras estratégias formativas fossem utilizadas naquela ocasião.

Observa-se, nas respostas analisadas, que não há nada que indique o que as formadoras esperavam da formação que receberiam (a não ser uma das razões apontada pela F5 para engajar-se no Pacto "a possibilidade de conhecer novas formas de trabalho", que apesar de ter sido formulada de modo pouco preciso pode estar ligada a sua própria experiência como formadora de educadores)[6]. Se, por um lado, chama atenção a constatação de que há, nos questionários respondidos, uma escassez ou a ausência de informações sobre as expectativas das formadoras quanto à formação que poderiam receber e, consequentemente ao aprimoramento de sua atuação profissional, por outro, é possível entendê-la como consequência da indefinição observada nos documentos legais sobre se e como essa formação deveria ser realizada.

5.b.1.3 - Atuação dos formadores no PNAIC

Além da identificação da trajetória profissional e da explicitação das expectativas das formadoras quanto ao processo formativo que realizariam e à

[6] Embora não existisse, no questionário, uma pergunta explícita e específica sobre o assunto, havia a possibilidade de que, ao preenchê-lo, as demais formadoras incluíssem em alguma das respostas informação sobre o que elas mesmas poderiam ou desejariam obter. Isso poderia ter sido feito, por exemplo, quando se manifestaram sobre os possíveis impactos da formação.

formação da qual seriam sujeitos, foram considerados relevantes dados referentes ao ingresso dessas profissionais no PNAIC e à sua atuação, assim como ao perfil das turmas pelas quais eram responsáveis. Conhecer tais dados permitiria não apenas ter acesso ao processo formativo desenvolvido, como também relacioná-lo com as previsões resenhadas anteriormente.

5.b.1.3.1 – Aproximação inicial dos formadores ao PNAIC

Algumas das questões integrantes do roteiro de entrevista diziam respeito à aproximação inicial das formadoras com o PNAIC. Duas delas afirmaram ter tomado conhecimento do Pacto via universidade, por meio da coordenadora-geral, sendo que uma delas, a F5, também mencionou a prefeitura do município em que vivia e atuava profissionalmente, no qual a IES1 estava sediada. Uma terceira, F1, citou uma amiga como a informante. As outras formadoras não responderam a questão.

As respostas parecem indicar que as instituições formadoras encarregaram-se de divulgar a formação que realizariam, possivelmente com o propósito de selecionar os profissionais que a concretizariam. Além delas, o município foi referido como fonte de informação, sugerindo que a parceria prevista na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica poderia ocorrer de diversas maneiras, como na divulgação do PNAIC feita por redes municipais de ensino também para potenciais formadores das IES.

Quando perguntadas sobre como havia sido o processo de seleção para que pudessem atuar como formadoras, ofereceram diferentes respostas. Uma delas, F3, afirmou que houve um processo de seleção, realizado pela IES3, mas não soube informar como foi esse processo: “Não sei responder”. As formadoras F1, F4 e F5, vinculadas à IES1, mencionaram a análise de currículos. Além disso, a F4 citou uma entrevista realizada nas dependências da Universidade e a F1 mencionou um convite. A F5, por sua vez, revelou conhecer um dos requisitos exigidos na análise dos currículos: “(...) deveria ter, necessariamente, especialização e experiência na alfabetização, ser professor alfabetizador mesmo”. Por fim, a F2 relatou que inicialmente foram entregues os currículos dos candidatos e, em seguida, eles foram entrevistados. Depois houve uma formação organizada pela IES2 e uma prova. Os

candidatos foram classificados e selecionados de acordo com o desempenho alcançado na prova e por meio da análise do currículo[7].

As diferenças observadas nas respostas dadas à questão sobre o processo de seleção podem indicar a adoção, por parte das IES, de distintos encaminhamentos e graus de exigência para a composição das equipes de profissionais responsáveis pelo primeiro nível de concretização do PNAIC, a formação dos OEs. Chama atenção o fato de que três formadoras vinculadas à mesma universidade ofereçam parte da resposta de forma consistente (análise de currículo) e divirjam quanto a outra parte (apenas uma delas refere-se à realização de uma entrevista, por exemplo).

Tanto as diferenças apontadas acima quanto a manifestação da formadora que afirmava não saber responder a questão colocam em dúvida a transparência do processo de seleção do qual as entrevistadas participaram, a qual consistia em uma definição da Portaria nº 1.458/ 2012, como mencionado anteriormente.

Outro dado a ser destacado consiste na realização de uma formação para os candidatos, por uma das IES, o que leva a crer que a instituição teria assumido, desde o princípio, que os formadores necessitam de alguma formação e, além disso, que essa seria uma estratégia adequada para compor o processo de seleção dos profissionais considerados aptos a atuar como seus representantes no Pacto.

Integrava o roteiro da entrevista uma questão que procurava saber se as formadoras receberam algum tipo de formação ou informação específica, antes de iniciar sua atuação no PNAIC.

Quadro 3 – Conhecimento prévio acerca do PNAIC por parte das formadoras vinculadas às IES

Você recebeu algum tipo de formação ou informação específica antes de iniciar sua atuação no PNAIC? Como aconteceu?	
F1	Houve informação a respeito do trabalho. Ocorreu uma visita na IES (...) para saber a proposta e conhecer a equipe. Depois aconteceram reuniões (...), com uma tarde de encontro com oito horas de trabalho para discussão dos encaminhamentos da formação.
F2	Durante a formação organizada pela IES 2 [mencionada na resposta a questão sobre o processo de seleção], os conteúdos de todas as unidades foram abordados por especialistas, tanto de Língua Portuguesa como de

[7] Notícia sobre a seleção de formadores para o PNAIC, divulgada em março de 2013, no site da IES 2 na internet, menciona apenas a análise de currículo e a entrevista como fases do processo. Não foi possível obter informações institucionais sobre o processo de seleção realizado pelas IES 1 e 3.

	Educação Especial. Houve também um momento de planejamento, já que a formação teve lugar uma semana antes do primeiro encontro com os OEs.
F3	Sim, recebemos formação continuada. Estamos nela desde novembro do ano passado. Desde outubro sabíamos. Em novembro foi a leitura do material, e começamos esse contato. Nessa formação contínua houve muitos movimentos de leituras, reuniões; não só do material, tivemos textos extras para apoiar o programa, para ajudar a entender melhor os princípios e as diretrizes.
F4	Sim, via e-mail; recebi a programação [do encontro] e um documento da IES 1 em que se definia a função do formador, do orientador e assim sucessivamente.
F5	Temos um grupo de estudos na IES 1. Fazemos uma leitura prévia do material, discutimos o conteúdo e preparamos em conjunto as formações. Tem professor da IES 1 no grupo e, quando pode, a coordenadora-geral também participa. Tem ainda os supervisores que participam.

Novamente, observa-se que as respostas obtidas variam consideravelmente, ainda que, à primeira vista, todas sejam positivas. A F1 foi a única a afirmar de modo explícito que recebeu informações, não formação. Mas a leitura atenta da resposta oferecida pela F4 leva a crer que também ela recebeu informações apenas, o que resulta coerente, já que ambas são vinculadas a mesma instituição, a IES1. Já a F2 afirmou que recebeu formação e voltou a se referir à formação organizada pela IES2 como parte do processo seletivo, oferecendo mais detalhes sobre sua programação e informando que o planejamento do primeiro encontro presencial com os OEs foi realizado nessa ocasião. De forma semelhante, a F3 referiu-se à formação continuada que começou a receber em novembro, a qual abarcou, desde então, seus princípios, diretrizes e temas[8]. A resposta da F5, vinculada a IES1, apresentou uma variação em relação ao que foi mencionado por suas colegas, uma vez que, de acordo com ela, havia um grupo de estudo na IES1, sendo que nas reuniões desse grupo se fazia a leitura prévia do material do PNAIC e se planejava os encontros de formação. Apesar de ela não haver respondido exatamente ao que foi perguntado, infere-se que considere que esse grupo de estudos do qual participavam professores da universidade, supervisores e formadores do PNAIC e eventualmente também a coordenadora-geral seja o lugar e a estratégia eleitos para a formação dos formadores. Nesse caso, pode-se entender a variação apontada, recorrendo-se a outra informação: a IES1 desenvolve suas atividades em mais de um polo e reúne formadores que residem e trabalham no município em que está situada, assim como formadores que residem e trabalham no município de São Paulo e em outros locais,

[8] Em 2012, as primeiras previsões indicavam que a formação dos OEs deveria ser iniciada entre dezembro daquele ano e fevereiro do ano seguinte. Assim, o período em que a formação dos formadores realizado pela IES 3 teve inicio parece estar de acordo com o previsto.

situados em seus arredores. (A formadoras F5 encaixava-se na primeira situação, enquanto as formadoras F1 e F4, na outra). Pode-se supor que havia diferenças no funcionamento das equipes que atuavam nos dois polos citados e que isso tenha sido experimentado desde o período anterior ao início da formação dos OEs.

5.b.1.3.2 – Organização e funcionamento do PNAIC, na visão das formadoras

Como seria de se esperar, também apresentam diferenças as respostas dadas pelas cinco formadoras para a questão presente no roteiro da entrevista que pretendia obter informações sobre o planejamento dos encontros de formação dos OEs e, ao mesmo tempo, investigar qual seria a participação dos formadores nesse planejamento.

Quadro 4 – Planejamento dos encontros de formação dos OEs

De que forma é realizado o planejamento das atividades para os encontros de formação dos OEs do PNAIC? Os formadores contribuem de alguma forma nesses planejamentos?	
F1	Na realidade, como existem os Cadernos [de Formação], a divisão é feita pelos órgãos centrais do MEC. Quando nos reunimos, já sabemos que esses cadernos definem os temas dos encontros. Há duas reuniões para cada encontro. Uma para dividir as tarefas e outra para compartilhar o que foi realizado por cada um. Trocamos por e-mails o desenvolvimento das propostas. A Coordenação comunica via e-mail todos os encaminhamentos. Ela passa para o supervisor e a comunicação acontece em rede. Temos reuniões mensais via *web* (...). São reuniões de mais ou menos 1h/1h30.
F2	Em reuniões com os supervisores e os cinco formadores do polo, sentamos com antecedência para discutir o que cada um pode ou deve abordar de acordo com seus conhecimentos e afinidades em relação ao tema, que por sua vez está relacionado às unidades do PNAIC.
F3	Temos reuniões presenciais periódicas. Conversamos muito on-line. O planejamento é debatido na rede via e-mail. Vai se compondo, vamos sugerindo, coordenadoras e professores formadores. O tempo, as atividades são acordados em equipe.
F4	O planejamento é realizado pela equipe de supervisores e formadores, em dois momentos: 1. Aprofundamento dos temas (um dos formadores se encarrega de apresentar cada um deles ou envia textos aos colegas). Depois é realizada uma discussão entre todos para que tenhamos uma única fala (por exemplo, sobre a consciência fonológica). 2. Divisão de tarefas para que possamos planejar os três dias de Formação (inclui a síntese dos cadernos, definição e contato com o palestrante, etc.). A supervisão consolida os slides. Podem existir diferenças na formação realizada nas duas cidades polos da IES 1, mesmo que os formadores dos dois polos façam parte do mesmo grupo de e-mails.
F5	Uma reunião para o estudo do material juntos. A partir disso fazemos a divisão de tarefas. Um fica responsável pela dinâmica, outra pela oficina e nos dividimos na sistematização dos slides (que seguem a estrutura do material). Nós também buscamos vídeos e leituras que "casam" o que vai

	ser abordado.

Nota-se, em todas as respostas, que o planejamento era feito, ao menos em parte, em reuniões das quais participavam os formadores, os supervisores e o coordenador-geral (sendo que esse é citado em apenas uma das respostas). Em um dos casos (F1) foram mencionadas duas reuniões para planejar cada encontro e em outro (F3) utilizou-se o termo "periódicas" para informar sobre a frequência das reuniões destinadas a essa atividade. Uma das formadoras, F3, mencionou explicitamente reuniões presenciais, outra, F1, citou em sua resposta "reuniões mensais via *web*", cuja duração variava de 1h a 1h30 aproximadamente; as restantes não especificaram se o(s) encontro(s) a que se referiam era(m) virtual(is) ou presencial(is).

Além das reuniões, também a troca de e-mails ou a utilização de alguma forma de comunicação on-line foram referidas pelas formadoras F1 e F3 como meios utilizados para elaborar as propostas, comunicar encaminhamentos decididos, produzir o planejamento e definir as atividades a serem realizadas.

O estudo do material do PNAIC ou dos temas abordados nas unidades que compõem seus cadernos foi mencionado, direta ou indiretamente, nas respostas formuladas por F2, F4 e F5. As duas últimas afirmaram, inclusive, que o estudo correspondia à primeira etapa do planejamento do encontro. Para F4, o estudo coletivo estaria a serviço do alinhamento do discurso e da compreensão dos conceitos: "Depois é realizada uma discussão entre todos para que tenhamos uma única fala (por exemplo, sobre a consciência fonológica)". A mesma profissional explicitou, entretanto, em sua resposta que era possível que se constatassem diferenças na formação realizada nas duas cidades polos da IES[9]. Como não explicou a que tipo de diferença se referia, não é possível saber se admite diferença quanto ao discurso e à compreensão de conceitos ou se a diferença aludida seria de outra natureza, como a escolha de propostas de atividades distintas ou de estratégias diferentes de abordagem de determinado conteúdo.

A divisão de tarefas foi mencionada explicitamente em três das respostas e implicitamente em outra (F2). As formadoras que mencionaram o estudo como o

[9] As IES 1 e 2 realizam a formação dos OEs em mais de um polo, a fim de que possam atender aos vários municípios pelos quais são responsáveis. Cada polo concentra a formação de profissionais oriundos de várias cidades, que permanecem no local por um período de três a cinco dias consecutivos, a cada vez.

primeiro momento do planejamento se referiram a ela como o momento seguinte (F4 e F5). A frequência com que foi citada indica que a divisão de tarefas integrava efetivamente o planejamento da formação, o que revela que a participação de todos era prevista e que o trabalho cooperativo era esperado. Revela também que o resultado do planejamento deveria contemplar contribuições de diferentes profissionais, não devendo ser visto como produto do trabalho de um profissional isolado. (Mesmo a F3, que não fez referência à divisão de tarefas, declarou que o planejamento ia sendo composto a partir das sugestões da coordenadora e dos formadores.)

A resposta da F2 contém uma peculiaridade: refere-se a uma divisão de tarefas que se manifesta na própria realização do encontro de formação e não apenas na colaboração para a produção do planejamento e das propostas que o integram. Ela afirmou: "Em reuniões com os supervisores e os cinco formadores do polo, sentamos com antecedência para discutir o que cada um pode ou deve abordar de acordo com seus conhecimentos e afinidades em relação ao tema, que por sua vez está relacionado às unidades do PNAIC" Embora não o tenha mencionado de modo explícito, referiu-se ao fato de que, nesse polo, a IES 2 organizava rodízio das turmas de OEs, de tal forma que a cada encontro elas pudessem percorrer os diferentes formadores, que se responsabilizavam individualmente pelo tema com o qual mais se identificavam, dentre os que deveriam ser tratados, tal como indicado pelos materiais do Pacto. Em outras palavras, nesse polo, essa IES funcionava de modo distinto das outras IES integrantes da amostra, na medida em que cada formador era responsável por abordar um tema com todas as turmas de OEs, reiteradas vezes, o que possibilitava a ele que se dedicasse exclusivamente ao preparo da parte do encontro que lhe cabe. Assim, dividia-se entre todos a responsabilidade pelo encontro, todos cooperavam para que ocorresse com base em outra espécie de divisão de tarefas. Essa organização peculiar somente foi possível graças à autonomia de que gozavam as IES para planejar e realizar a formação, visto que, conforme assinalado anteriormente, os textos legais que institucionalizam o PNAIC não contêm orientações precisas quanto a isso, deixando, ao contrário, muitas brechas para as decisões e definições que melhor convierem às instituições parceiras do MEC.

Outro dado a ser destacado consiste na definição dos temas dos encontros dada pelos Cadernos do PNAIC e atribuída pela F1 aos "órgãos centrais do MEC". Para ela, essa seria uma informação prévia ao planejamento. A menção ao material a

ser utilizado na formação, feita espontaneamente na resposta a essa pergunta (sendo que havia na entrevista outras em que se supunha que seria citado), resulta interessante porque indica que, para essa formadora, as escolhas feitas pelos responsáveis pela elaboração do material já faziam parte do planejamento da formação, integrando o seu currículo prescrito, como mencionado no Capítulo 4[10]. Em sua visão, elas consistiam em uma primeira definição, anterior ao trabalho a ser realizado pela IES a que estava vinculada.

A questão seguinte relaciona-se com o papel desempenhado pelas definições presentes nos cadernos de formação, assunto que uma das formadoras tomara a iniciativa de abordar. Esperava-se que, para respondê-la, as entrevistadas fossem fazer referência às escolhas apresentadas no material que receberam. A pergunta diz respeito aos temas abordados durante o planejamento da formação dos OEs e foi respondida da seguinte maneira:

Quadro 5 – Temas abordados no planejamento da formação dos OEs

Que temas são abordados quando se planeja a ação de formação dos OEs?	
F1	Os temas que vão ser tratados nos cadernos.
F2	Primeiro discutimos os temas e quem deve trabalhar com o que. Depois levantamos juntos o que pode ser abordado que acrescente mais conhecimentos aos OEs ou que traga mais subsídios para o trabalho que irão realizar com os professores, antes que cada um organize seu material para a formação. Todos tentamos contribuir com o tema dos outros e estes momentos normalmente são muito ricos.
F3	Depende do encontro. Os temas são dados pelo material que ancora e em uma divisão que a coordenação vai sugerindo. Além disso, a gente fala de estratégia, o que garante mais resultados; revemos, fazemos ajustes a partir das avaliações.
F4	Os temas previstos nos Cadernos de Formação.
F5	Volta-se no alfabetizar letrando e gênero textual.

Três das formadoras citaram os Cadernos de Formação em sua resposta, dentre elas a F1, que já os havia mencionado espontaneamente, como assinalado acima. Segunda elas, os temas tratados correspondiam ao que o material previa que fosse abordado com os orientadores de estudo. A F3 acrescentou três outras informações: 1) o tema variava a depender do encontro que seria planejado; 2) além

[10] Como assinalado no capítulo 4, sobre o contexto da produção do texto da política, os responsáveis por essa elaboração não foram os profissionais que a F1 supôs que fossem, ainda que profissionais do MEC tenham colaborado. De qualquer forma, seu desconhecimento desse aspecto não invalida sua observação.

do tema, tratava-se igualmente das estratégias que seriam utilizadas para abordá-los; 3) a avaliação da formação apontava ajustes necessários ao tratamento de temas abordados nos encontros. Diferentemente das colegas, a F5 recorreu a dois temas presentes no material, apoiando nesses exemplos sua resposta e fazendo, apenas indiretamente, uma referência aos cadernos do PNAIC. Já a F2 ofereceu informações que não correspondiam exatamente ao que fora perguntado, mas que complementaram o que havia exposto na questão analisada anteriormente (a divisão do trabalho entre os formadores da IES 2). Mencionou "os temas" em sua explicação sobre como eram definidos os conteúdos a serem abordados por cada membro da equipe de formadores, mas não explicitou quais seriam esses temas, nem qual seria a fonte de onde são selecionados. É preciso assinalar que exatamente na resposta dessa formadora há uma menção ao esforço que a equipe da qual ela fazia parte realizou para ampliar e resignificar os conteúdos a serem abordados (definidos para a formação dos professores), de forma a acrescentar mais conhecimento à formação dos OEs ou a trazer mais subsídios para o trabalho que farão com os professores. Com base nessa parte da resposta, talvez se possa inferir que a formadora tinha em mente o material do PNAIC como uma referência para o planejamento dos encontros.

A questão seguinte trata justamente das referências utilizadas no planejamento. As respostas seguem citando o material do PNAIC:

Quadro 6 – Referências utilizadas no planejamento da formação dos OEs

Quais são as referências para esse planejamento?	
F1	A partir do conteúdo do caderno cada formador completa com informações. O material do PNAIC é a referência para a elaboração de toda a formação.
F2	O material do PNAIC é a referência principal, pois é a partir dele que enriquecemos a nossa fala no momento de formação; mas também fazemos acréscimos, já que o material possui, em algumas unidades, alguns problemas, algumas falhas, que acredito que conseguimos suprir com os acréscimos que fazemos. Fazemos indicações complementares em alguns casos.
F3	O material do PNAIC é nosso norte, e outros materiais pelo PNAIC que trabalham concepções construtivistas. Tentamos ser fieis e críticos ao material; não tem problema em perceber como é que o material conversa com outras referências e trazer isso.
F4	O material do PNAIC.
F5	No próprio material há sugestões e referências bibliográficas, e as seguimos. A coordenadora-geral dá sugestões de material e, de acordo com o tema, pesquisamos outros [materiais].

Observa-se que quatro das formadoras entrevistadas referiram-se explicitamente aos Cadernos de Formação, o que já seria de se esperar, tendo em

conta as respostas anteriores. “Referência principal” e “nosso norte” são expressões que F2 e F3 utilizaram ao mencioná-los. Uma única formadora, F5, deixou de apontá-los como uma referência, mas não deixou de mencioná-los (“no próprio material”) como uma fonte na qual se encontravam sugestões e referências bibliográficas, as quais eram seguidas pelos formadores ao planejar o encontro com os orientadores de estudo.

Embora reconheçam que o material do Pacto consiste em uma referência, três das formadoras trataram, em sua resposta, da necessidade de recorrer a outras fontes. A F1 afirmou que “cada formador completa com informações” (não ofereceu especificações para as informações de que trata). De forma semelhante, a F5 mencionou indicações feitas pela coordenadora-geral e materiais pesquisados pelos formadores, de acordo com os temas previstos. Já a F2 abordou acréscimos motivados por problemas ou falhas identificados no material e pela necessidade de supri-los. Ela relatou fazer indicações complementares em alguns casos, possivelmente de textos e outros materiais.

Outra pergunta buscava saber se o planejamento feito em equipe poderia ser adaptado de modo a contemplar possibilidades e necessidades identificadas pelas formadoras em sua turma de OEs:

Quadro 7 – Possibilidade de adaptação do planejamento do encontro de formação dos OEs às características de cada turma

Existe liberdade para adaptar o planejamento às necessidades e possibilidades de aprendizagem do grupo de OEs que compõem cada turma?	
F1	Existe. Porém, eu mesma não consigo adaptar, pois há mudanças no grupo e não sei quais são as possibilidades de aprendizagem.
F2	Sim, após cada formação, sempre olhamos as avaliações e tentamos adequar [os encontros] de acordo com as necessidades da maioria. Sabemos, no entanto, que não conseguimos agradar a todos.
F3	Existe orientação; a coordenação trabalha com pressupostos bem claros, e coloca os objetivos em cada encontro para garantir as intencionalidades da formação. Trabalhamos parecido, mas há respeito quanto à identidade de cada um como formador. Há espaço para cada um com sua identidade, respeitando o que tem de ser garantido no encontro. Existe liberdade; eu posso adaptar, desde que garanta o que foi acordado, delimitado no planejamento do encontro. Não posso fugir totalmente. Se houver demanda mais específica, posso remeter à coordenação para num encontro futuro contemplar isso.
F4	Sim, mas eu nunca tive o mesmo grupo. Já houve três encontros desde que eu comecei. Para mim, esse é o grande problema! Não acredito em formação sem vínculo. (...) Acho que o conceito de formação do PNAIC precisa ser revisto. Por sorte que esse problema não ocorre com os OEs. Da última vez, pelos relatos deles, eu notei que estão absolutamente vinculados aos PAs.
F5	Sim, há total liberdade, e a partir do que temos que construir, temos que

	pesquisar.

Como se pode observar, a totalidade das respostas é afirmativa, independentemente da IES a que o formador se vincula. Porém, são acrescentados dados para explicar como fazem ou mesmo se são feitas as adaptações aludidas na pergunta e então começam a haver algumas diferenças. Uma das formadoras, F5, declarou ter total liberdade para realizá-las e que, para isso, precisava pesquisar a fim de construir um novo planejamento. Suas companheiras, F1 e F4, revelaram que enfrentavam um problema que as impedia de adaptar o planejamento: a rotatividade do grupo de OEs que compunha as turmas com que trabalham a cada encontro e a consequente dificuldade de identificar suas possibilidades de aprendizagem, de fazer vínculo com eles. Uma delas, inclusive, aproveitou a oportunidade e fez uma crítica: "Acho que o conceito de formação do PNAIC precisa ser revisto", comentando que, pelo que pode notar, ao ouvir relatos que os OEs haviam feito há pouco tempo, o problema não ocorria com os cursistas, que lhe pareceram estar absolutamente vinculados com os PAs. Outra formadora, F2, referiu-se à avaliação da formação como um instrumento que permitia balizar as adaptações do planejamento para que ele corresponda à necessidade da maioria dos sujeitos em formação. A F3, por sua vez, mencionou um aspecto que aparece apenas em sua resposta: a identidade do formador. Ela enfatizou que há espaço para que ela seja respeitada, desde que os objetivos e as intenções acordados no planejamento do encontro sejam considerados, e explicou que quando havia "demandas mais específicas" elas deveriam ser encaminhadas à coordenação para que pudessem ser atendidas em um próximo encontro.

O acompanhamento da formação realizada pela IES 1 tornou observável que o problema da rotatividade das turmas de OEs, apontado e criticado de forma veemente pela F4, ocorreu em três encontros consecutivos, no primeiro semestre de 2013. Como consequência, naquele período, as relações estabelecidas entre formadores e cursistas e, mesmo as mantidas entre os integrantes de cada turma, foram prejudicadas. As razões para os sucessivos reagrupamentos foram pouco explicitadas. Entre elas, a alegação de que na passagem do primeiro para o segundo encontro houvera uma diminuição da quantidade de formadores. Quando os OEs se manifestavam contrários às constantes mudanças realizadas na composição das turmas, recebiam respostas desencontradas e, por vezes, contraditórias, dadas pela

coordenadora geral da IES e pela coordenadora local do PNAIC, o que indicava que a colaboração entre a instituição de ensino superior e a rede municipal apresentava problemas. Em uma das ocasiões em que solicitavam que mantivessem os agrupamentos definidos no encontro anterior, os orientadores de estudo ouviram, de um lado, que a coordenadora geral não aceitaria a sugestão, e de outro que não era possível alterar as turmas que já haviam sido cadastradas no SISPACTO[11].

A permissão para que os formadores realizassem adaptações no planejamento da formação de modo a adequá-la às características de cada turma, identificada pelas formadoras em todas as IES da amostra, chama a atenção positivamente. Ela pode representar um interesse em assegurar que a formação efetivamente dialogasse com os saberes e os não saberes dos sujeitos que a recebiam, bem como uma estratégia para superar as limitações sempre existentes (e dificilmente evitáveis) de materiais didáticos que se apresentam como uma seleção de conteúdos a serem abordados, definida a priori e, de certa forma, fechada. Também pode ser compreendida, no caso específico do PNAIC, como uma maneira de conciliar as definições presentes no material, pensadas para ter uma abrangência nacional, com outras definições que teriam um colorido local por sintonizarem com possibilidades e necessidades específicas dos profissionais de uma rede de ensino com sua história, trajetória e experiência peculiar de formação continuada, assim como com as suas propostas curriculares para o Ensino Fundamental (aspectos que costumam estar intimamente relacionados).

Contudo, apesar do aspecto positivo apontado acima, não foi possível saber se a liberdade concedida foi utilizada por alguma das formadoras para operar outro tipo de adaptação: a transformação do conteúdo pensado para a formação do professor em conteúdo da formação do OE. A possibilidade desta outra adaptação foi aventada porque, como já mencionado, o material tomado como referência para o planejamento da formação dos orientadores de estudo consistia no material produzido para a formação dos professores alfabetizadores.

[11] As informações contidas nesse parágrafo foram obtidas por meio do acompanhamento dos encontros presenciais de formação dos OEs desenvolvida pela IES 1, realizado por profissionais que integravam a equipe da pesquisa e constam dos seus cadernos de trabalho de campo, assim como de outros registros que produziram.

5.b.1.3.3 – Avaliação dos encontros de formação dos OEs

A avaliação dos encontros de formação motivou a formulação de outra pergunta integrante da entrevista:

Quadro 8 - Avaliação dos encontros de formação dos OEs

Como se dá a avaliação do encontro de formação?	
F1	Avaliação do dia é informal, aberta. Ao final do encontro, há uma avaliação escrita, dirigida, com questões especificas. [Elas são] entregues ao supervisor, que fazem estudo das avaliações; tabulam e divulgam para os formadores os resultados, mas somente os resultados do seu grupo.
F2	Primeiro, cada formador lê [as avaliações] de sua turma e [realiza] a tabulação [dos resultados]. Depois, [realizamos] a [tabulação] geral e, a partir dela, fazemos as adequações e mudanças necessárias.
F3	Os OEs preenchem uma avaliação, que é analisada pela coordenação. Recebemos feedback no coletivo das nossas reuniões. Nós fazemos avaliações do grupo; como foram, como funcionou. Temos uma avaliação pelo sistema do Pacto, ligada ao SIMEC, onde avaliamos a frequência dos OEs, sua participação e produção nos encontros, individualmente.
F4	As avaliações produzidas pelos OEs são entregues aos supervisores. Uma vez recebi um retorno me parabenizando. Só uma vez... e nunca mais. Não sei mais nada...
F5	Em cada encontro, pedimos um registro. Esse registro é uma avaliação da formação. Lemos no dia seguinte. Fazemos uma reunião, logo após formação, para fazer um balanço e ver pontos positivos e negativos, e o que precisa melhorar, aprimorar.

Como assinalado, a avaliação da formação já havia sido mencionada anteriormente, de modo espontâneo, por algumas das formadoras, quando se pronunciaram sobre outros temas. Porém, nesse momento pode-se ter um panorama das experiências que todas tiveram até o momento em que a entrevista foi realizada.

Inicialmente, destaca-se a variedade de modelos e instrumentos indicados pelas formadoras: avaliação informal e aberta, avaliação escrita e dirigida com questões específicas (F1); avaliação integrante do SISPACTO (F3); registro do encontro, que corresponde à avaliação (F5).

Há também informações sobre diferentes encaminhamentos adotados para conhecer e utilizar os resultados das avaliações: supervisores são encarregados de ler, estudar, tabular e divulgar seus resultados para o formador responsável pela turma (F1 e F4); cada formador lê os registros produzidos em sua turma e juntos todos fazem um balanço do encontro recém-realizado com base no que leram; o próprio formador lê e organiza os dados contidos nas avaliações de sua turma, depois os formadores se reúnem e produzem uma sistematização dos dados de todas as turmas para que, então, possam fazer as adaptações e modificações que considerarem

necessárias (F2); a coordenação analisa a avaliação e se encarrega de fornecer *feedback* em reunião dos formadores que também fazem avaliação do encontro (F3).

As respostas de todas as formadoras são reveladoras dos usos das avaliações realizadas, principalmente daquelas relativas aos encontros de formação. No entanto, não são detalhadas a ponto de permitir que se saiba como são os instrumentos utilizados com essa finalidade, certamente porque a pergunta não solicitava que os descrevessem.

Os quadros 9 e 10 sintetizam características identificadas em alguns desses instrumentos, utilizados pelas distintas IES em diferentes momentos do processo formativo:

Quadro 9 - Instrumentos de avaliação referentes a um módulo da formação dos OEs[12]

		IES 1			IES 2	IES 3
Quantidade de instrumentos coletados		3			1	1
Módulos avaliados		M1	M2 M3	M4	M2	M3
Tipo de respostas previstas	abertas	x	x	x	x	
	fechadas (padronizadas por escala)	x		x		x
Aspectos avaliados:	apresentação dos conteúdos			x		
	aprofundamento dos conteúdos					x
	articulação entre teoria e prática					x
	autoavaliação	x			x	
	domínio dos conteúdos pelo formador	x				
	estratégias metodológica		x			x
	explicitação de aprendizagem realizada				x	
	explicitação de dúvida				x	
	gestão do tempo	x				x
	indicação de pontos fortes			x		
	indicação de pontos fracos			x		
	indicação de tema para aprofundamento		x			

[12] A cada encontro presencial realizava-se um módulo da formação dos OEs que correspondia a uma ou duas unidades do material de formação dos professores alfabetizadores.

	mediação exercida pelo formador	x		x		
	objetividade da apresentação realizada			x		
	organização do encontro			x	x	x
	preparo do formador	x				
	sistematização das discussões					x
	sugestão/comentário/crítica	x		x	x	
	sugestão do que deve ser mantido e/ou alterado				x	

Quadro 10 - Instrumentos de avaliação referentes aos cinco primeiros módulos da formação dos OEs

		IES 1	IES 2
Quantidade de instrumentos coletados		1	1
Tipo de respostas previstas	abertas	x	x
	fechadas (padronizadas por escala)	x	
Aspectos avaliados:	atendimento das expectativas quanto ao Pacto	x	
	clareza do conceito de alfabetização	x	
	conteúdos abordados	x	x
	contribuição do curso para a própria formação		x
	cumprimento do programa	x	
	duração do curso	x	
	experiências pessoais como elementos da construção da identidade profissional	x	
	explicitação de mudanças observadas na própria formação		x
	favorecimento da atuação/impacto na prática como agente da formação continuada junto aos professores	x	x
	identificação do impacto da formação realizada com os professores		x
	explicitação de mudanças observadas na própria formação		
	nível de profundidade dos conteúdos abordados		x
	percepção do impacto da formação realizada com os professores	x	

	recursos utilizados	x	x
	reflexão sobre as abordagens crítico reflexivas necessárias ao orientador de estudo	x	
	sugestão de temáticas para a continuidade da formação		x
	sugestão/comentário/crítica/felicitação	x	

A observação dos quadros permite concluir que há variação entre os instrumentos, quer seja do ponto de vista de seu formato quer seja de seu conteúdo. Há também diferenças em relação a sua abrangência: enquanto a maior parte refere-se a um módulo, existem dois que abarcam os cinco módulos trabalhados em 2013. Nota-se, ainda, que uma mesma IES lançou mão de modelos consideravelmente diferentes em encontros sucessivos, possivelmente com o propósito de obter dados de natureza diversa ou de chegar a um instrumento que correspondesse melhor às suas intenções.

Em alguns dos instrumentos buscava-se saber qual era o grau de satisfação dos OEs sobre determinados aspectos da formação recebida, sendo que, na maior parte das vezes, esses aspectos referiam-se à atuação do formador ou do orientador de estudo; outras vezes, relacionavam-se com questões mais amplas, como a organização, a utilização de recursos multimídias ou a palestra proferida no encontro avaliado. A solicitação de que os sujeitos da formação expusessem seus comentários, sugestões e "críticas propositivas" ou que indicassem os pontos fortes e fracos da formação aparece com alguma frequência. Há também, em parte dos instrumentos, a solicitação de que mencionassem os conteúdos para os quais desejavam aprofundamento e detalhamento, considerando-se os que haviam sido abordados em determinado módulo ou mesmo em determinado período, como o ano. Em dois dos modelos indagava-se explicitamente sobre a opinião dos sujeitos da formação a respeito das estratégias metodológicas utilizadas, sendo que em um o pedido era feito de forma genérica e em outro eram citadas as estratégias empregadas no encontro (leitura fruição/deleite; estudo dirigido de textos e exposição dialogada; análise de atividades dos alunos).

Conclui-se que existe uma fragilidade no desenho das estratégias de avaliação e monitoramento da qualidade da formação utilizadas pelas diferentes IES, uma vez que os dados coletados nos encontros carecem de regularidade e de unidade.

Consequentemente, a sustentação da política está sujeita aos impactos da avaliação realizada desse modo no primeiro nível de implementação do PNAIC.

Outro traço comum a mais de que um instrumento de avaliação diz respeito ao seu caráter autoavaliativo. Além dos instrumentos utilizados no final do 5º módulo quando essa característica poderia ser esperada ela se fez notar também em outros, menos abrangentes e mais pontuais. Alguns exemplos de itens que demandavam autoavaliação em diferentes instrumentos são:

> - Contribuí trazendo questões para reflexão, socializando experiências, indicando caminhos para o alcance dos objetivos da ação de formação continuada.
>
> - O que você considerou que aprendeu (ou resignificou)?
>
> - Este curso causou algum impacto na sua prática como formador de professores? Que mudanças principais você observou em sua formação?

Dadas as características dos instrumentos de avaliação da formação analisados e considerando-se as menções que as formadoras fazem a eles, supõe-se que as informações que poderiam resultar da aplicação de alguns deles seriam úteis para replanejar ou adequar o planejamento da formação dos orientadores de estudo, para aproximar o conteúdo a ser abordado das reais possibilidades e necessidades dos sujeitos que recebiam a formação, tornando-a significativa. No entanto, não foi possível obter informação que revelasse de forma precisa a ocorrência dessa utilização, nem tampouco da avaliação realizada regularmente pelos diferentes atores participantes do PNAIC, no SISPACTO, como parte das exigências para que recebessem o subsídio a que tinham direito, a qual se referia unicamente ao conteúdo da formação e à autoavaliação. No que diz respeito a essa avaliação feita no sistema de monitoramento do Pacto, nota-se pelo seu formato e pelos tópicos avaliados, que não se propõe a oferecer subsídios para replanejar a prática, consistindo em uma ação obrigatória a ser realizada pelos formadores (assim como por todos os demais sujeitos da política nos níveis subsequentes).

5.b.1.3.4 – A Coordenação da formação, na visão dos formadores

Havia, no roteiro da entrevista realizada com as formadoras, duas questões relativas ao trabalho desenvolvido pela coordenação-geral. A primeira interrogava a respeito da maneira pela qual esse trabalho era feito:

Quadro 11 – Coordenação da equipe de formadores vinculados às IES

Como se dá o trabalho de coordenação da equipe dos professores formadores?	
F1	Existem supervisores que coordenam as reuniões e organizam tudo. "É orientado o trabalho de forma parecida, mas há autonomia. Também há preocupação de fazer o que indica o material o que é o mesmo. O slide planejado é o mesmo, mas se pode fazer alterações. Quando o formador faz alterações, compartilha com o grupo.
F2	Temos várias reuniões, normalmente quinzenais, mas quando se aproximam os momentos da formação, tornam-se semanais. Também nos reunimos em duplas para afinar o que será dito. Existe a orientação de não fugir do referencial teórico-metodológico do PNAIC.
F3	O material não é limitador; tem de ser o foco, é pilar. Procuramos fazer dessas referências um embasamento coerente, consistente, inclusive para as OEs utilizarem.
F5	Há um consenso, já que fazemos o planejamento em conjunto. Mas há liberdade de modificar ou acrescentar algo. Os supervisores participam do grupo de estudo e auxiliam na formação, ajudando com material e nas próprias discussões. Ocorrem encontros quinzenalmente a princípio, mas quando está perto da formação, semanalmente e mesmo diariamente.

Como se observa, embora os dados coletados não sejam generalizáveis, quatro aspectos distintos foram contemplados nas respostas: a participação dos supervisores e o papel desempenhado por eles nas reuniões de equipe (F1 e F5), a autonomia dada aos formadores para que, a partir do planejamento coletivo, realizassem as modificações consideradas necessárias (F1, F2 e F5), o uso do material e do referencial teórico-metodológico do PNAIC vistos como um embasamento consistente para a formação dos OEs (F2 e F3), a frequência variável dos encontros de formadores (F2 e F3). Somente a responsabilidade atribuída aos supervisores mostrou-se divergente em duas das respostas que a mencionavam: coordenar as reuniões e participar e ajudar. Como, mais uma vez, ambas as formadoras que a mencionaram vinculam-se à mesma IES, essas diferenças poderiam causar estranheza. Porém, pode-se supor que por terem participado de encontros realizados nos dois polos de atuação da IES1 as formadoras tenham vivenciado reuniões organizadas e lideradas de modo distinto. De acordo com a Resolução nº 4/2013, são atribuições do supervisor: apoiar o coordenador-adjunto da IES na coordenação acadêmica da Formação, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógica dos formadores e coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de

capacitação e supervisão dos orientadores de estudo, entre outras. (Cabe comentar que a ausência de resposta de uma das formadoras chama a atenção, em virtude do fato de que este comportamento se mostrou pouco frequente nas entrevistas desse grupo de profissionais).

A outra pergunta referente ao mesmo tema procurava conhecer a opinião das formadoras sobre o trabalho da coordenação em termos da garantia de condições adequadas para a implementação do PNAIC.

Quadro 12 – Garantia de condições adequadas para a implementação do PNAIC pela coordenação, na visão das formadoras vinculadas às IES

A coordenação garante as condições adequadas para a implementação do PNAIC?	
F1	(não respondeu)
F2	A coordenação do polo, sim. O problema é a coordenação geral.
F3	Considero. Tem sempre ajustes, mais de questões técnicas do que pedagógicas ou de formação. Garante, principalmente do ponto de vista pedagógico, e a questão da logística fica cada vez mais organizada.
F4	Com certeza! Acho que existem muitos entraves! A coordenação faz o que está ao seu alcance para que a formação aconteça.
F5	Sim. A coordenadora possibilita qualquer coisa. Organiza webconferências como espaço de fala dos OEs. Se a gente precisa, liga; ela atende e responde prontamente.

As respostas obtidas expressam opiniões positivas (novamente, uma das formadoras não respondeu). Algumas (F4 e F5) acrescentaram que havia um empenho para que a formação acontecesse: “a coordenação faz o que está ao seu alcance”, “a coordenadora possibilita qualquer coisa”. Uma delas (F4) mencionou, porém, que havia entraves, sem esclarecer quais eram, e outra (F3) assinalou que sempre existiam ajustes, relativos a questões técnicas (porque as pedagógicas estão garantidas, em sua opinião). Outra formadora, F2, comentou que, para ela, a coordenação-geral representava um problema no que dizia respeito à garantia das condições adequadas para a implementação do PNAIC, o que não ocorria com a coordenação específica do polo em que ela atuava, na IES 2. Dessa forma, ainda que nem sempre o façam de modo explícito, de maneira geral as formadoras referem-se a uma suposta fragilidade da coordenadora-geral para desempenhar a função que lhe compete, o que pode ser um indício que as IES deixaram de contar, em alguns casos, com condições que seriam favoráveis à concretização de sua responsabilidade no Pacto.

5.b.1.3.5 – Perfil das turmas de orientadores de estudo

As percepções dos formadores em relação à sua turma de orientadores de estudo foram especificamente abordadas em duas situações distintas: no final do primeiro semestre de 2013, em questionário escrito, e em meados do segundo semestre, em situação de entrevista oral. Ao responderem o questionário, duas das quatro formadoras avaliaram que a quantidade de OEs em suas turmas era adequada; uma considerou-a ideal (com menos de 25 orientadores); e a outra, pelo contrário, julgou-a inadequada (com mais de 40 OEs por formador).

Apenas uma das respondentes descreveu sua turma de OEs com "muita variação" quanto ao tempo de experiência, tanto na formação de professores como no magistério de maneira geral; as demais afirmaram que todos os OEs contavam com um "bom tempo" de experiência nessas modalidades (mais do que cinco anos). Contudo, todas concordaram que o nível de engajamento e de desempenho dos OEs tinha se mostrado totalmente independente do tempo de atuação, e que as turmas demonstravam um alto grau de envolvimento no curso de formação.

As formadoras dividiram-se ao terem que avaliar o conhecimento dos OEs sobre a alfabetização; para duas, eles demonstraram "compreender bem" os aspectos teóricos e didático-metodológicos da área, e para as outras, apenas possuir um "grau mediano de compreensão" de tais conhecimentos. Esta última afirmação coincide com uma das dificuldades identificadas pelas formadoras em sua turma de OEs: consideraram que há um vazio no conhecimento de "questões linguísticas mais estritas". Outra dificuldade apontada pelas formadoras consiste na falta de tempo para os OEs prepararem adequadamente a pauta dos encontros de formação com os PAs[13].

Na situação da entrevista, as respostas oferecidas pelas formadoras tratam dos aspectos mencionados na pergunta e, em alguns casos, os extrapolam, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 13 – Descrição do perfil da turma de OEs, realizada pelas formadoras vinculadas às IES

Como você descreve o perfil de sua turma de OEs? São experientes como formadores? Possuem perfil adequado para as atividades propostas?

[13] Duas formadoras indicaram que, no momento, ainda não consideravam possível identificar dificuldades específicas em suas turmas de OEs.

F1	Alguns são pouco experientes. No início, não avaliava o perfil [da turma] como adequado mas agora percebo que tem conhecimentos e todos estão se ajudando nas discussões. Não me sinto preparada para a demanda desse grupo. [...]. Eles têm muita leitura e precisam de uma formação mais forte. Precisam de uma outra formação.
F2	Acredito que a maioria tem um perfil adequado. Quanto à experiência, não sei dizer ao certo, pois ainda não trabalhamos os dados da pesquisa que realizamos. Os que conheço mais de perto são os do meu município e aqui, das 8 OEs, entre os critérios colocados, só foi considerada a experiência com alfabetização. A experiência com a formação de professores teve um peso bem pequeno, tanto que apenas três delas já possuíam experiência com a formação. O MEC colocou quais critérios deveriam ser seguidos para a seleção dos OEs, mas nem sempre isso foi respeitado. Houve muita interferência por parte da secretária adjunta, que não queria considerar a formação de professores como critério para ser OE e, nesse sentido, temos pessoas que tem a experiência como alfabetizador, mas que estão deixando a desejar como na formação. Temos turmas em que a desistência foi grande e sabemos por que. Nos demais municípios, talvez tivéssemos percebido isso se a supervisão (nossa) tivesse acontecido, o que eu acredito que não irá acontecer, já que até o presente momento nada foi decidido, infelizmente.
F3	Meu grupo é heterogêneo; há pessoas com muita experiência e outros que são formadores pela primeira vez. O ponto comum que vejo é o grande interesse e disposição para dialogar, trocar experiências e a abertura para o programa.
F4	Como as turmas mudam muito de um encontro para outro, não tenho conhecimento suficiente para dar um perfil. Tenho uma impressão, uma visão gestáltica e impressionista das muitas turmas que passaram por mim. Acho que há pessoas que vieram porque têm relação com o município ou o Estado e não porque tem aderência ao Pacto. Há pessoas com perfil envolvido e dispostas a participar por questões políticas e conceituais ligadas à proposta. Eu diria que 50% dos OEs têm perfil bastante aderente ao Programa, mas há alguns que estão equivocados
F5	Eles são participativos, colaborativos, experientes como formadores. Não sei todos, mas se percebe que têm falas consistentes. Eu acho que têm perfil adequado, só não sei todos.

No que diz respeito ao perfil dos integrantes da turma que estava sob a responsabilidade de cada uma, duas delas (F2,F5) responderam que o consideravam adequado. Apesar de outra formadora (F4) ter iniciado sua fala alegando dificuldade para traçar um perfil do grupo, devido ao fato de que houve reiteradas mudanças de turma de um encontro para outro, o que a impediu de conhecer suficientemente o grupo com o qual se encontrava na ocasião, acabou por afirmar que estimava que a metade dos OEs tivesse perfil “aderente” ao Programa, ressaltando que acreditava haver outros que estavam “equivocados”. Em outro momento, essa formadora menciona que há pessoas dispostas a participar “por questões políticas e conceituais ligadas à proposta”. Outra formadora (F1) revelou ter modificado sua avaliação do perfil da turma, a qual antes era negativa e deixou de sê-lo porque identificou conhecimentos e atitudes adequadas em situações vivenciadas na formação. Para ela, os integrantes de sua turma tinham muita leitura, o que seria resultado do investimento em formação continuada proporcionada pela rede municipal de ensino

na qual atuam. A formadora F3 referiu-se à abertura para o Programa, considerando ser esse um ponto em comum entre os OEs de sua turma. Entende-se que tal abertura pode ser interpretada como uma identificação com os pressupostos e embasamentos do Pacto, o que representaria um perfil favorável a ele, razão pela qual optou-se por incluir essa parte de sua resposta nesse conjunto.

Disposição para dialogar e trocar experiências, atitude colaborativa e interesse são aspectos destacados por duas formadoras (F3, F5) ao descrever o perfil da turma com a qual trabalhavam. Uma delas menciona também as "falas consistentes" dos seus integrantes.

No que diz respeito à experiência dos integrantes da turma como formadores de professores, há variação nas respostas: F1 afirmou que alguns eram pouco experientes; F5 declarou que eram experientes; F3 opinou que existia uma heterogeneidade na turma, já que alguns estavam desempenhando o papel de formadores pela primeira vez, ao passo que outros já tinham muita experiência; F2 optou por tomar como referência o universo que conhecia melhor: a equipe de OEs do município em que vivia e atuava profissionalmente (alegando que ainda não conhecia os dados resultantes de pesquisa realizada pela IES2 com os OEs e, portanto, não poderia responder sobre o perfil da turma). De acordo com ela, naquele contexto, a experiência com a alfabetização teria sido priorizada como critério de escolha dos orientadores de estudo, em detrimento da experiência com a formação de professores. Como consequência, alguns dos profissionais selecionados estariam "deixando a desejar". Ela comenta que nem sempre foram respeitados os critérios estipulados pelo MEC para a seleção dos OEs, o que teria ocorrido no município em questão, em razão da interferência de um profissional que atua na Secretaria Municipal de Educação. Acrescentou que casos semelhantes eventualmente ocorridos em outros municípios poderiam ter sido percebidos se a supervisão que os formadores da IES2 deveriam fazer tivesse, de fato, sido realizada.

A variação observada no que diz respeito à avaliação que as formadoras fizeram, na entrevista, acerca da experiência dos orientadores de estudo que compõem cada turma relaciona-se de alguma maneira com o conjunto das expectativas que mencionaram quando citaram, no questionário, os pontos positivos que identificavam no programa de formação (a possibilidade de renovar a prática pedagógica em sala de aula a partir de novas teorias e concepções, a criação de um espaço para a discussão e a troca de experiências, como exposto anteriormente).

Afinal, renovar a prática pedagógica, discutir e trocar experiências são ações que se pode realizar a qualquer tempo, independentemente do montante de experiência profissional que se tenha. Por outro lado, tal variação deve originar impactos diferentes, a depender do tempo e do tipo de experiência, na mobilização de saberes e revisão da própria prática, na reflexão sobre a meta da alfabetização na idade certa e, ainda, no aumento da segurança em sua atuação como formadores de professores, mencionados como os possíveis impactos na formação dos OEs, no questionário.

5.b.1.3.6 – Aspectos da experiência dos formadores observados ao longo do acompanhamento da formação

Uma fonte de pesquisa adicional, que ganhou espaço na análise, foram as trocas de informação (por e-mail) entre formadores e orientadores de estudo, nas quais foram abordados diversos assuntos. Entre eles figuram: substituição da coordenadora-geral; organização da formação dos OEs; adiamento de um dos encontros de formação previstos no cronograma; instruções referentes à utilização do SISPACTO. Parte das mensagens enviadas aos OEs encontra-se relatada a seguir.

- *Substituição da coordenadora-geral*

Em e-mail encaminhado pela IES2 aos coordenadores locais sob sua responsabilidade, comunicou-se a substituição da coordenadora-geral responsável pelo PNAIC. A mensagem foi redigida e assinada pela então coordenadora-geral, recém-destituída do cargo pela Pró-Reitora de Extensão daquela universidade. Ela informou ter sido substituída por uma colega, ligada a outro campus da mesma instituição, no último dia do Encontro de Formação dos Formadores daquela IES, que transcorreu no período de 06 a 10 de abril de 2013, cinco dias antes do primeiro encontro de formação dos OEs. Embora os motivos não tenham sido esclarecidos, nota-se na identificação que acompanha a assinatura que a coordenadora substituída pertencia ao departamento de Matemática, sendo que o foco da formação naquele ano seria a alfabetização.

- *Organização da formação dos OEs*

Outra mensagem eletrônica, enviada também em abril, informava o organização dos municípios nos polos de formação da IES2. Assinada pela coordenadora-geral do PACTO/IES2, a mensagem continha, em anexo, uma planilha com as informações referentes aos OEs dos municípios que receberiam a formação em um dos polos e um parágrafo em que se enfatizava a necessidade de o orientador

de estudo possuir o material de formação para acompanhar o curso, esclarecendo que, ele não seria entregue pela IES2, "pois, dentro do convênio celebrado, essa responsabilidade está a cargo do MEC, não havendo verba na universidade para tanto".

- *Alteração de data de um dos encontros de formação previstos no cronograma*

O adiamento de um dos encontros de formação e sua remarcação foram noticiados por meio de outras mensagens eletrônicas. Em uma delas a coordenadora-geral da IES3 compartilhava com os OEs a decisão de adiar o segundo encontro, atribuindo-a à necessidade de "assegurar a disponibilização dos recursos federais para melhor atender ao planejamento operacional do Pacto; bem como, da necessidade de compatibilizar as agendas das coordenações do Pacto nos âmbitos da [IES3], do Estado e dos municípios". No texto mencionava-se, ainda, que as despesas do primeiro encontro, que reuniu 87 municípios e 360 OEs, foram arcadas apenas pela IES 3.

Situação semelhante ocorreu com a IES2 quando, a pedido da coordenadora-geral, uma das formadoras enviou aos OEs uma breve mensagem comunicando a suspensão do quarto encontro de formação, na qual afirmava ainda não ter novas datas para informar. Em seguida, em outra mensagem, assinada pelas coordenadoras, além de informar a nova data e o cronograma do encontro fazia-se referência a despesas que vinham sendo pagas com recursos próprios: "como as verbas para o café ainda não foram liberadas e todos os *coffee breaks* até o momento foram financiados com recursos da professora (...), decidimos que para essa formação não ofereceremos nenhum tipo de alimentação". Diante disso, expunham a recomendação de que os interessados levassem um lanche e pediam a compreensão de todos.

- *Instruções referentes à utilização do SISPACTO*

Outra mensagem enviada pela coordenação da IES2, em outubro, continha orientações e esclarecimentos acerca de uso do SISPACTO, informando o cronograma de avaliação, retomando orientações e normas referentes ao cadastramento de professores bolsistas.

A importância dos assuntos tratados em e-mails, assim como a quantidade e frequência com que eram utilizados indica que deveriam ter sido institucionalizados. Chama atenção o fato de não existir previsão da necessidade de troca de informações

entre os agentes da política, nem tampouco um ambiente virtual ou ferramenta tecnológica que a favorecesse e documentasse.

Também a pesquisa de campo tornou possível obter dados sobre outras condições de implementação do PNAIC por meio do acompanhamento presencial e da observação dos encontros de formação realizados pelas IES. O quadro 14 resume informações obtidas quanto à duração dos encontros acompanhados:[14]

Quadro 14 - Duração dos encontros de formação realizados pelas IES da amostra

Município	IES	Encontro	Período	Duração Prevista	Duração observada
Embu	IES 1	2º	24 a 26/4/13	24h	22h
Embu	IES 1	3º	19 a 21/06/13	24h	20h
Embu	IES 1	4º	28 a 30/8/13	24h	20h30.
			Total	**72h**	**62h30.**
Itapevi	IES 2	2º	11 a 13/06/13	24h	24h
Itapevi	IES 2	3º	07 a 09/08/13	24h	24h
Itapevi	IES 2	5º	6 a 8/11/13	24h	21h
			Total	**72h**	**69h**
Monte Mor	IES 3	2º	11 a 13/06/13	24h	24h
Monte Mor	IES 3	4º	07 a 09/08/13	24h	24h
Monte Mor	IES 3	5º	11 a 13/9/13	24h	21h
			Total	**72h**	**69h**
São Paulo	IES 1	1º	25/2 a 01/03/13	40 h	35h
São Paulo	IES 1	2º	24 a 26/4/13	24h	22h
São Paulo	IES 1	3º	19 a 21/06/13	24h	20h
			Total	**88h**	**77h**

Observa-se que nos encontros acompanhados a duração da formação foi menor do que a esperada, em todos os casos. Em alguns (IES2, IES3), a diferença foi relativamente pequena e concentrou-se em um dos módulos, o que indica que pode ter havido algum problema localizado. Contudo, a experiência dos formadores e OEs vinculados a IES1 foi distinta, já que, nesse caso, a formação contou com menor duração em todos os módulos sistematicamente e acumulou uma diferença considerável entre a quantidade de horas previstas e as efetivamente realizadas, superando o tempo equivalente a um dia de formação (8h).

Além da constatação de que o tempo dedicado à formação foi menor do que o esperado, os dados obtidos por meio da observação dos encontros de formação dos

[14] Os dados referem-se apenas aos encontros acompanhados. Porém, em encontros que não puderam ser acompanhados também pode ter havido discrepância entre a duração prevista e a realizada.

orientadores de estudo revelam que problemas de diversas ordens se apresentaram, sobretudo nos períodos iniciais, quando parece ter havido pouco tempo para que instituição e formadores conhecessem o PNAIC, se organizassem, estabelecessem as parcerias necessárias e, ainda, se apropriassem da metodologia e dos materiais a serem utilizados. Consequentemente, observou-se, naquele momento, certo "atropelo" na realização das atividades com os OEs.[15]

Os quadros 15 e 16 sintetizam as situações em que alguns dos problemas observados ocorreram, as quais se referem a determinados aspectos da formação – como a formação e a trajetória profissional dos formadores –, sendo que parte deles foi prevista pelos textos oficiais do PNAIC e outros tornaram-se observáveis como resultado da ausência de tais previsões.

Quadro 15 – Problemas observados em situações relativas a aspectos previstos

Situações relativas a aspectos previstos	
Aspecto	Resultado observado
Formação e trajetória dos formadores (licenciaturas e experiência na docência em turmas de EF2).	Pouca experiência na formação de professores ou no segmento da alfabetização.
Realização do planejamento da formação dos professores contemplado apenas no final da formação dos OEs.	Tempo insuficiente para definir conteúdos e estratégias de formação, assim como para socializar com outros grupos.

Quadro 16 – Problemas observados em situações relativas a aspectos não previstos

Situações relativas a aspectos não previstos	
Aspecto	Resultado observado
Acesso tardio ao material utilizado na formação pelos formadores.	Pouca familiaridade com os conteúdos e com as estratégias de formação.
Material entregue aos orientadores de forma incompleta.	Os cadernos não chegaram a tempo. Aqueles referentes ao 1º módulo foram reproduzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Porém, o caderno relativo à formação docente foi distribuído com atraso em relação à abordagem de seus conteúdos no encontro.
Dúvida sobre o material a ser utilizado na formação dos PAs.	Os OEs permaneceram sem saber se o material que eles haviam recebido era o mesmo que os professores alfabetizadores receberiam.
Ausência de sistematizações das discussões e leituras realizadas.	Crítica e insatisfação quanto à inexistência de orientações comuns, princípios e parâmetros para a atuação dos OEs.
Desorganização do encontro e falta de informações sobre o Pacto.	Manifestação de intenção de deixar de exercer a função OE.
Avaliação do encontro: gestão do tempo.	Queixa de perda de tempo e impossibilidade de realizar atividades importantes, como a adaptação de alunos.

[15] A afirmação refere-se apenas à IES1, pois não foi possível acompanhar o primeiro módulo da formação oferecida pelas outras duas instituições, em função da demora enfrentada pela equipe para conseguir o agendamento das reuniões de apresentação do estudo de caso às Secretarias Municipais de Educação.

Avaliação do encontro: conteúdos abordados.	Explicitação de opinião de que nem o conhecimento dos formadores nem o dos professores estavam sendo considerados; manifestação de receio de ter que abrir mão de convicções e práticas pedagógicas construídas graças à formação continuada e aos documentos curriculares e materiais orientadores da prática existentes na rede de ensino em que atuam. Alguns OEs consideram que questões essenciais à formação docente deixaram de ser abordadas.

Os dados apresentados revelam que as experiências dos sujeitos envolvidos no primeiro nível de implementação da política, a formação dos orientadores de estudo pelos formadores vinculados às IES, foram influenciadas por fatores nem sempre favoráveis a ela, embora alguns processos produtivos tenham tido lugar, como a formação dos formadores realizada com antecedência em relação ao início da formação dos OEs e o planejamento colaborativo dos encontros de formação. Entre os fatores que exerceram influência negativa na experiência dos sujeitos, encontram-se a distribuição tardia do material didático, a experiência profissional dos formadores, a gestão do tempo da formação, as intercorrências relativas à alteração de data dos encontros motivadas por questões de ordem financeira, problemas relacionados com as estruturas universitárias, entre outros. Já entre os que exerceram influência positiva estão: o material da formação, considerado uma referência para o planejamento; a disposição das equipes de formadores para a cooperação; e a divisão de tarefas, o papel desempenhado pela coordenação do PNAIC na IES.

5.b.2 – Experiência dos sujeitos no nível II: a formação dos PAs pelos OEs

5.b.2.1 - Trajetória profissional dos OEs

Tal como mencionado a respeito das formadoras, as orientadoras de estudo também foram solicitadas a responder, em entrevistas realizadas em setembro de 2013, algumas questões que visavam à ampliação do conhecimento acerca de seu perfil profissional por meio do mapeamento de sua formação universitária, da experiência que possuíam como formadores de professores, além do envolvimento atual com outras ações de formação docente.

O quadro abaixo relaciona os orientadores de estudo com os formadores, as IES e os municípios integrantes da amostra e pode ser útil para compreender e relacionar as respostas analisadas a seguir:

Quadro 17 – Situação dos OEs integrantes da amostra, em relação aos municípios, IES e formadores

Município	IES	Formador	OE
Embu das Artes	IES 1	F1	OE1
Itapevi	IES 2	F2	OE2
Monte Mor	IES 3	F3	OE3
São Paulo	IES 1	F4	OE4
	IES 1	F5	OE5

Uma das questões referia-se simultaneamente a sua formação e às razões que motivaram a escolha do curso.

Quadro 18 – Formação profissional dos OEs

Conte-nos um pouco sobre a sua formação universitária: Onde estudou? Que curso(s) você fez? Concluiu sua formação há muito tempo? O que o levou a escolher esse(s) curso(s)?	
OE1	Me formei em Pedagogia na UNIP, em 1998, fiz pós em Psicopedagogia Institucional. Escolhi esse curso porque fiz magistério e gostava de trabalhar com crianças e queria continuar sendo professora.
OE2	Estudei na UNAR, Centro Universitário de Araras, tenho licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Sou formada no magistério desde 1995 e estive atuando em sala de aula diretamente dez anos, depois como coordenadora atuei por cinco anos, de 2005 a 2010. Terminei a pós em 2010. A minha escolha foi por conta da profissão mesmo e por, nessa época, atuar com coordenadora pedagógica no município.
OE3	Fiz magistério, sou formada em 1994. Fiz Pedagogia, me formei em 2002, pelo Instituto Adventista de São Paulo - Campus Hortolândia (IASP)). Na verdade, como já tinha feito Magistério, dei continuidade.
OE4	Fiz o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da USP e me formei em 1993. Nos dois anos seguintes fiz as habilitações de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar lá mesmo. Em 2002 cursei Didática do Ensino Superior na UNISA em Santo Amaro (especialização). A escolha pela Pedagogia foi feita porque queria ser professora e me especializar nessa área, no Ensino Fundamental 1. Considerei também a possibilidade de cursar História, Letras ou Jornalismo.
OE5	Minha primeira formação universitária foi Educação Artística na Universidade de Marília, no interior do Estado. Eu vim para São Paulo por motivo de aprovação no concurso da Administração do PT em 1991. Já lecionava a disciplina na rede estadual e continuei na rede até 2005 conciliando com a rede municipal e particular. Cursei Pedagogia e supervisão escolar na Uniban em 1999 por motivo de ter sido aprovada no concurso de coordenador pedagógico na SME, diretor de escola na SEE e supervisor de ensino também na SEE. Escolhi o de CP que ocupo até hoje. No segundo semestre de 2005

	iniciei o curso de Direito que concluí no primeiro semestre de 2010. Fiz algumas especializações, pós-Lato Sensu e vou iniciar amanhã (28/9) uma de psicopedagogia.

As respostas indicam que todas as OEs cursaram Pedagogia. Três delas mencionaram também o curso de Magistério (OE1, OE2, OE3); uma delas, (OE5) relatou ter concluído dois outros cursos superiores (Educação Artística e Direito); e, por fim, três fizeram referência a cursos de pós-graduação ou de especialização (OE1, OE2, OE5).

Mais uma vez, considerando-se os critérios de seleção dos OEs, já apresentados, observa-se que, no que diz respeito à titulação exigida, eles foram observados, já que os profissionais que exerciam o papel de orientadores de estudo eram todos formados em Pedagogia.

No que diz respeito às motivações da escolha do curso, ter frequentado o Magistério fez com que duas das orientadoras de estudo prosseguissem investindo em cursos na área de Educação (OE1 e OE3). Exigências profissionais como a aprovação em concurso público e o exercício da coordenação pedagógica em uma rede municipal de ensino funcionaram como motivação para outras duas (OE2 e OE5). O desejo de ser professora e especializar-se na área foi a razão alegada pela OE4 para ter escolhido o curso de Pedagogia, desistindo de outros cursos cuja escolha também considerou: História, Letras e Jornalismo. De forma semelhante, a OE1, que havia apontado o curso de magistério como uma motivação, menciona que gostava de trabalhar com crianças, explicitando uma segunda razão para a escolha do curso. Finalmente, há outra razão para a escolha do curso: "por conta da profissão mesmo" (OE2). Não é possível saber a que exatamente a orientadora que a alegou faz referência, mas se pode supor que seja ao que hoje ela conhece sobre o ofício do pedagogo (conhecimento que pode ser distinto do que sabia quando fez a opção pelo curso superior). Em síntese, pode-se afirmar que três OEs possuíam motivações mais identificadas com o curso de Pedagogia (gostar de trabalhar com crianças, querer ser professora e "por conta do curso mesmo"), ao passo que as demais tinham motivações menos identificadas com esse curso (necessidade de regularizar a situação funcional, intenção de dar continuidade ao curso de Magistério).

Outra pergunta procurava obter informações sobre a experiência profissional dos OEs no campo da formação docente.

Quadro 19 – Trajetória profissional dos OEs

Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória como formador de professores: você atua há muito tempo nessa atividade? O que o levou a optar por ela? Você já atuou como formador de professores alfabetizadores anteriormente? Fale um pouco sobre sua experiência em relação a isso.	
OE1	É minha primeira experiência como formadora. Fui coordenadora pedagógica de 1º ao 5º ano, por oito anos, em uma escola municipal de [...] e lá desenvolvia a formação continuada dos professores.
OE2	Comecei minha carreira de formadora nas escolas como coordenadora pedagógica, após alguns anos na coordenação, e por ter feito vários cursos no município de formação continuada, por exemplo, *Pró-Letramento* em Linguagem e Matemática. Fui convidada no final de 2010 a fazer parte de uma equipe que trabalharia com um projeto voltado a crianças com dificuldades de aprendizagem. Após ministrar essa capacitação, recebi também o convite para ser tutora do *Pró-Letramento* em Linguagem e depois do "Pró", no ano passado, veio o convite para o Pacto. Estou atuando com formação diretamente na Secretaria há três anos.
OE3	Sou coordenadora, o que não deixa de ser formador, desde 2008. Agora como formadora, depois que saí da sala, em 2005 (para cuidar dos filhos pequenos), voltei direto para a coordenação, gostei mais de lidar com adultos do que com crianças. A intenção é pegar EJA. Como formadora de professor alfabetizador, não trabalhei antes, mas como coordenador trabalhamos com alfabetização. Estou achando válido. Se voltar para a sala, será para alfabetizar. Estou gostando, a troca é rica, tem professores que têm muito a ensinar para gente. Para mim, está sendo rico. Terei mais experiência do que tenho hoje.
OE4	Minha experiência maior como formadora de professores se deu dentro da escola. Sou coordenadora pedagógica há 18 anos. Participei do *PROVE* uma experiência de formação em serviço liderada por uma professora da PUC e realizada em algumas escolas [...] que são parceiras - como formadora de professores. Mas não tratei de temas ligados à alfabetização e sim de gestão de sala de aula. Hoje em dia a escola não participa mais... Não diria que foi uma opção. Penso que, como a formação de base dos professores é frágil, a formação em serviço é sempre necessária. Também é importante para equilibrar e socializar práticas de professores que estão há muito tempo na rede e aquelas dos professores que estão chegando com sangue novo. Os primeiros podem ter práticas velhas, desatualizadas, mas têm experiência, traquejo, enquanto os novos podem chegar mais atualizados e animados, mas não têm o conhecimento da sala de aula acumulado...
OE5	Em 1988 trabalhava no interior do Estado na cidade de Iacanga; naquela época ajudei a organizar a educação infantil e a educação de adultos pela prefeitura. Acompanhava as professoras e fazia formação semanal. Em 1993 fui coordenadora de Ciclo Básico na Escola Estadual [...], em Santo Amaro/S.P., as reuniões eram semanais e o grande movimento em torno da Psicogênese da língua escrita trazia para o grupo certa instabilidade na prática pedagógica e muitos conflitos entre os professores mais jovens e os mais antigos. Em 2000 assumi a coordenação pedagógica na EE [...], deixei a função para assumir cargo administrativo na prefeitura, fui designada diretora da EMEF [...], escola que escolhi como professora titular de Educação Artística daquele primeiro concurso. Lá eu vivi os melhores anos docentes da minha vida, conheci a comunidade e lecionei para três gerações, os pais no noturno, os filhos no diurno e os filhos dos filhos... Assumi o cargo de coordenador pedagógico e fui para a Educação Infantil, voltei para a EMEF para concluir o curso de Direito (em 2010). A minha atuação sempre foi muito difusa por trabalhar em equipamentos muito grandes, sempre atendendo a várias modalidades de ensino.

Somente a OE2 relatou ter atuado anteriormente em programa de formação continuada de professores na área de alfabetização, o Pró- Letramento (outra orientadora refere experiência de formação em serviço da qual participara, mas em

área distinta à mencionada na pergunta). Em compensação, todas as outras reportaram-se à experiência de coordenadores pedagógicos, o que a OE2 também fez e indicaram que, em três dos cinco casos, essa experiência já dura mais do que cinco anos. A alusão a essa experiência profissional foi feita, pois, como se sabe, a coordenação pedagógica envolve (ou deveria envolver) ações voltadas ao desenvolvimento da formação dos professores no contexto da escola, ainda que essas possam se constituir de modo distinto daquelas integrantes de programas e projetos de formação continuada. Uma das orientadoras de estudo chamou atenção para essa questão em sua resposta, quando afirmou que sua "experiência maior como formadora de professores se deu dentro da escola" e acrescentou: "Sou coordenadora pedagógica há 18 anos". Também a OE1 reportou ter desenvolvido a formação continuada dos professores que atuavam na escola em que exerceu a função de coordenadora pedagógica durante algum tempo. A OE3, por sua vez, declarou de forma enfática: "sou coordenadora, o que não deixa de ser formador, desde 2008".

As respostas que aludem à formação continuada realizada na escola indicam a associação entre a coordenação pedagógica e a formação em serviço de professores, o que corresponde a uma de suas principais funções que, no entanto, nem sempre se cumpre porque muitas vezes esses profissionais envolvem-se demasiadamente com demandas do âmbito da gestão da escola, sendo que questões de ordem administrativa competem com as questões pedagógicas, tal como constatado em pesquisa sobre o perfil dos coordenadores de rede pública realizada em 13 capitais de Estados brasileiros (PLACCO, 2010).

Cabe assinalar que diante da inexperiência da maioria das orientadoras de estudo em programas de formação continuada de professores na área de alfabetização, somente uma delas (OE1) comentou que a atuação no PNAIC consistia em uma primeira experiência como formador em curso desse tipo.

Embora não tenha feito referência aos cursos de formação continuada, uma das orientadoras de estudo incluiu espontaneamente em sua resposta duas razões que tornam necessária a formação em serviço dos docentes (e que, portanto, demandariam ações do formador): superar a fragilidade da formação inicial dos professores e equilibrar e socializar as práticas pedagógicas de professores experientes e novatos.

Tratando novamente dos critérios de seleção dos OEs, nota-se que, igualmente, no que tange à experiência e ao vínculo empregatício exigidos, eles foram

observados, uma vez que as orientadoras de estudo da amostra eram todos efetivas das redes municipais que as indicaram, nas quais atuavam há pelo menos três anos como coordenador pedagógico. Uma deles, inclusive, exerceu a função de tutor no Programa Pró-letramento, o que consistia em um critério preferencial de seleção.

Outra pergunta integrante do roteiro de entrevista indagava sobre uma experiência marcante vivenciada como formador de professores.

Quadro 20 – Experiências marcantes dos OEs como formadores de professores

Que experiência como formador de professores mais marcou sua trajetória? Por quais motivos?	
OE1	O trabalho diretamente na escola, em reuniões pedagógicas. Porque lidava diretamente com as dificuldades dos professores nos dia a dia, esclarecendo as dúvidas, ajudando a melhorar a aula. A experiência como coordenadora fortaleceu minha experiência na formação continuada.
OE2	Foi um projeto destinado a crianças com dificuldades de aprendizagem do próprio município que me trouxe a oportunidade de criar atividades que atendessem tais dificuldades.
OE3	Algumas coisas que as professoras fazem, compartilham que não está adequado, isso marca, porque quando voltar para sala não vou fazer. A gente percebe, a pessoa não.
OE4	A experiência do PNAIC tem sido uma experiência interessante pela diversidade de pessoas, pelo desafio de contribuir com elas. A experiência com o Instituto Qualidade no Ensino - IQE (ONG que no ano de 2001 ou 2002 fez a formação dos Professores de EF 1 em Português e Matemática de escolas da região, da nossa inclusive) foi muito interessante porque começou a trabalhar com sequencias didáticas na nossa rede; os professores já conheciam, já sabiam do que se tratava... A experiência de estar há tanto tempo na escola também é interessante porque me permite ver transformações ocorrendo. Temos dificuldade com os alunos que "travam". O desafio de agora é como fazer para que eles avancem. Ações habituais não estão dando conta (exemplo: a recuperação paralela e o trabalho com elas em sala de aula). Acho interessante ver como isso foi se modificando e com a formação das crianças foi se aprimorando ao longo do tempo.
OE5	Foi no CEI, as professoras estavam transformando seus cargos de ADI para PDI, cursaram o magistério [...], eram muito entusiasmadas com a formação em serviço porque articulavam a prática e teoria simultaneamente. Naquela ocasião houve brilho no olhar e desejo da descoberta além da valorização salarial que era muito significativa. Penso que foi a experiência mais viva e de aplicabilidade imediata e real. Foi aí que comecei o trabalho de registro e acompanhamento de desenvolvimento dos alunos porque elas tinham muita dificuldade para escrever.

Como seria de se esperar, as respostas mantêm estreita relação com as experiências profissionais citadas na questão apresentada anteriormente. Assim, a OE1 mencionou seu trabalho em reuniões pedagógicas realizadas na escola onde exercia a função de coordenadora pedagógica; a OE3 dá a entender que se referia ao papel que desempenhava junto aos docentes, supostamente na escola; a OE5 reportou-se à formação em serviço de professoras com quem conviveu

profissionalmente em um CEI, situação que a motivou a registrar o desenvolvimento dos alunos; enquanto a OE4 ponderou que a experiência de estar na escola há muito tempo foi interessante porque permitiu ver transformações ocorrendo. As duas OEs que haviam mencionado outras experiências, externas à escola, também as citaram aqui: um projeto voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem do município em que atuava deu a OE2 a oportunidade de criar atividades que atendessem a tais dificuldades; a experiência com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) pareceu interessante para a OE4 porque abordou com os professores da rede municipal as sequências didáticas, tema que eles conheciam em alguma medida.

Além das experiências assinaladas anteriormente, a OE4 reportou-se à sua atuação no PNAIC, sendo a única a fazê-lo: de acordo com ela, essa vinha sendo uma experiência interessante pela diversidade de pessoas, pelo desafio de contribuir com elas. Apesar da brevidade da afirmação e de seu grau de generalização (não fica claro, por exemplo, a que tipo de contribuição ela se refere), o fato de ter sido mencionada em resposta à pergunta sobre experiências marcantes como formador de professor revela-se significativo, principalmente porque destaca o desafio de colaborar com os professores que estavam sob a sua responsabilidade, considerando a diversidade presente na turma. Também parece significativa a menção a essa experiência se levarmos em conta que, na ocasião em que a entrevista foi realizada, a formação dos professores pelos OEs era recente: vinha acontecendo há apenas quatro meses.

Outras questões formuladas às OEs durante a entrevista pretendia obter dados sobre a existência de outra ação de formação de professores alfabetizadores, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras instituições, na qual estivessem eventualmente envolvidas naquele momento. As respostas foram todas negativas. A única peculiaridade consistiu na seguinte afirmação feita pela OE2: “Estive envolvida até agosto desse ano com o *Pró-Letramento*”, indicando, com isso, que havia um mês que já não exercia a função de formadora de professores no contexto desse programa.

5.b.2.2 As expectativas dos OEs

De forma semelhante ao realizado com os formadores integrantes da amostra, procedeu-se à explicitação das expectativas dos orientadores de estudo participantes do estudo quanto ao processo formativo que realizariam e quanto à formação da qual

seriam sujeitos, consideradas parte da análise da implementação da política educacional em questão.

Havia, no roteiro da entrevista já citada, uma questão sobre as razões que levaram os profissionais a optarem pela atuação como OEs:

Quadro 21 –Motivação dos OEs para atuar no PNAIC

Como e por que decidiu se candidatar a orientador de estudos?	
OE1	Exatamente pelo que acredito, pelo desafio, pela troca, pelo que o Pacto trazia dos direitos de aprendizagens e também pelo desafio da alfabetização. Para garantir a alfabetização das crianças.
OE2	Primeiramente, amo a alfabetização e enxerguei que poderia ser útil aos professores por ter experiência na área de alfabetização. Em segundo lugar, a formação acrescentará muito na minha vida profissional.
OE3	É do que gosto.
OE4	No final da reunião alguns dos participantes já manifestaram interesse e concordaram em atuar como orientadores de estudo, preencheram a ficha de inscrição ali mesmo. Eu preferi pensar mais um pouco porque pretendia engravidar em 2013 e achei que deveria conversar com meu marido sobre essa proposta. Dias depois tentei me inscrever e soube que o grupo já estava completo. Duas semanas mais tarde foi procurada para saber se ainda tinha interesse em me inscrever porque estavam precisando de outros orientadores de estudo. Foi aí que consegui me inscrever. Decidi me candidatar pelo desafio de trabalhar como formadora de professores fora da escola. Outra razão foi a formação a ser dada por uma universidade. Isso chamou muito minha atenção. Achei que pudesse contribuir muito para minha formação, para meu trabalho como formadora de professores tanto na escola quanto na formação (no PNAIC).
OE5	Não me senti em condições de dizer não porque eu também receberia formação, seria uma oportunidade para conseguir melhorar nossos resultados.

Ainda que, tal como esperado, as respostas sejam distintas, identificam-se entre elas algumas semelhanças. Em primeiro lugar, nota-se que a alfabetização é mencionada em duas delas (quer seja como desafio – OE1, quer seja como campo no qual a orientadora de estudos sente que pode contribuir, em função da experiência acumulada previamente – OE2). Em duas outras respostas, nota-se o compromisso com a aprendizagem das crianças e a expectativa de que o Pacto oportunizaria uma melhora dos resultados alcançados por elas (OE5) ou a garantia da alfabetização e dos direitos de aprendizagem dos alunos (OE1). Outra semelhança consiste em uma segunda justificativa dada pelas OE2, OE4 e OE5: a formação que receberiam, a qual acrescentaria muito à sua vida profissional (na opinião de uma delas) e seria útil para o seu trabalho como formadora de professores na escola e no PNAIC (na opinião de outra). O fato de a formação que receberia estar sob a responsabilidade de uma universidade também exerceu influência para essa última orientadora.

Por outro lado, observam-se em duas respostas elementos singulares. Para a OE3, a razão para optar por desempenhar o papel de orientador de estudo resumia-se a gostar, possivelmente da alfabetização, ou do desempenho do papel de formador de professores (sua resposta não é clara quanto ao objeto do verbo gostar). A OE4 agregou às razões já citadas uma outra: o desafio de trabalhar como formadora de professores fora da escola, ambiente em que atua há 18 anos, conforme mencionou em resposta a outra pergunta, analisada anteriormente.

Ao responderem questão idêntica, em um questionário aplicado no final do primeiro semestre de 2013, os OEs integrantes da amostra mencionaram outras razões, além dessas: a possibilidade de aprofundar e ampliar os próprios conhecimentos sobre a alfabetização; a vontade de aprender mais; a intenção de criar uma relação com os professores por meio da reflexão sobre o trabalho pedagógico; a vontade de contribuir para o aprimoramento de sua prática pedagógica; o interesse em uma atuação conjunta com eles com o intuito de fazer a diferença, o desafio de fazer parte de uma proposta nacional relacionada à alfabetização; a importância da meta [da alfabetização na idade certa] para o país.

Cabe mencionar que as informações obtidas pela utilização de ambos instrumentos – entrevista e questionário – sugerem uma complementação entre as razões alegadas. A ampliação do conhecimento sobre a alfabetização, o interesse em colaborar efetivamente para a transformação da prática pedagógica dos professores em formação e a adesão ao pacto nacional pela alfabetização são motivações que deixaram de ser mencionadas nas entrevistas, apesar de sua intensa relação com aspectos centrais da política e, consequentemente, da atuação daqueles que viessem a ser os seus sujeitos. Contrariamente, as razões alegadas nas entrevistas deixaram de constar das respostas apresentadas no questionário.

A variedade e o tipo de respostas obtidas junto aos OEs contrasta com as motivações alegadas pelos formadores para atuarem no PNAIC, mesmo que entre os conjuntos de respostas dadas pelos dois grupos constituintes da amostra possam existir algumas poucas semelhanças, como a intenção manifesta por uma formadora de “colaborar para melhorar as aprendizagens dos alunos que concluem o ciclo da alfabetização”, que se aproxima do interesse pela “garantia da alfabetização e dos direitos de aprendizagem dos alunos” apontada por uma das OEs.

A principal diferença observada entre os dois conjuntos de respostas para a mesma questão consiste na prevalência do tipo de razões alegadas: se entre os

formadores as questões pessoais eram as mais frequentes, entre os orientadores de estudo, embora presentes, elas dividem espaço com razões que revelam compromisso com outros indivíduos ou instituições: alunos, professores, a escola, o país.

Levando-se em conta o fato de que todos os OEs possuem um vínculo importante e, em alguns casos, antigo com a escola de Ensino Fundamental torna-se compreensível que muitas das razões alegadas tenham um caráter de proximidade e compromisso com professores e alunos, sujeitos concretos de seu fazer profissional cotidiano.

No mesmo questionário mencionado acima, pedia-se que fossem indicados alguns pontos considerados positivos no PNAIC. A troca de experiências e de saberes, o planejamento e a aprendizagem coletivos, assim como a formação entre pares e o interesse e empenho dos cursistas foram mencionados por três orientadoras de estudo (OE1, OE3 e OE4). Já a oferta de material integrado para o professor e para o aluno foi apontada por duas delas (OE3 e OE4). Outros aspectos foram mencionados por um único profissional: a continuidade de encontros e temáticas (OE5), o espaço para a reflexão sobre a prática (OE1), a sistematização de conceitos e práticas pedagógicas conhecidas juntamente com a retomada de questões básicas sobre a alfabetização, o acompanhamento da prática de todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do fato de a formação ser remunerada por meio de bolsas, e válida para aumentar a pontuação do professor (OE2).

Como é possível observar, a relação de pontos considerados positivos é relativamente extensa. Algumas das características da formação que já se faziam conhecidas no momento em que o questionário foi respondido, pouco mais de um mês após o início da formação, foram apontadas pelas orientadoras, bem como expectativas sobre o desenvolvimento de sua realização e sobre o engajamento dos professores. Cumpre destacar que o fato de os cursistas receberem bolsa de estudo e contarem com benefício relativo à progressão na carreira docente foi menos frequentemente citado do que outros aspectos, como a oportunidade de realização de trocas de experiências e saberes que constitui, ao que tudo indica, um traço característico do PNAIC, uma marca a que seus sujeitos aludem reiteradamente (como se poderá constatar, a propósito de outras perguntas endereçadas a ele e analisadas em outras oportunidades).

Assim, as respostas das orientadoras de estudo diferem das respostas elaboradas pelas formadoras, no sentido de que integram características do programa

de formação com expectativas sobre a continuidade de sua implementação, ao passo que os pontos elencados pelas profissionais vinculadas às IES se caracterizavam por ser desejos ou expectativas relativas ao curso que ministrariam, ainda que elas tenham preenchido o instrumento na mesma época que as orientadoras que integravam as turmas pelas quais eram responsáveis.

Outro pedido, correlato, feito aos orientadores de estudo, no questionário, consistia na identificação de problemas ou lacunas existentes no Pacto. Três dos respondentes referiram-se a problemas de comunicação e organização (como a demora na entrega de materiais e no pagamento das bolsas aos participantes, a rotatividade dos formadores, as mudanças de horário "comunicadas no último minuto", etc.). Uma das orientadoras, a OE2, mencionou o tempo escasso para dar conta de uma pauta muito extensa com prejuízo para a discussão. Por fim, a OE4 apontou problemas de outra ordem, relativos à "metodologia de formação de orientadores" e citou os seguintes exemplos: pouca continuidade entre os módulos, falta de planejamento por parte das IES e "baixa qualidade do curso". Como se pode verificar, as duas últimas orientadoras citadas apontam problemas que ultrapassam o plano da infraestrutura necessária para a realização da formação e mencionam aspectos relacionados ao cerne da formação: a metodologia empregada, questão relevante para esses atores na medida em que, pela posição que ocupam no desenho da implementação do Pacto, são afetados por ela enquanto cursistas e enquanto formadores dos professores alfabetizadores.

No caso dessa questão, identificam-se semelhanças com as respostas fornecidas pelos formadores à pergunta análoga a essa: todos eles expressaram dificuldades efetivamente enfrentadas. Contudo, além dos problemas relativos à infraestrutura e à gestão, que haviam aparecido anteriormente, as OEs fizeram referência a outros aspectos, tais como: a escassez do tempo experimentada nos encontros de formação dos professores alfabetizadores em comparação com o planejado e qualidade insatisfatória do curso recebido, entendida como uma questão relativa à metodologia da formação e a falta de planejamento por parte da IES1 (à qual estava ligada a orientadora que produziu essa avaliação).

Ao lado das questões sobre pontos fortes e frágeis, integrava o questionário a solicitação para que os OEs avaliassem antecipadamente os possíveis impactos da formação dos professores alfabetizadores. Várias afirmações foram feitas nesse sentido: a revisão e reorganização da prática pedagógica incorporando aprendizagens

realizadas nos encontros de formação foi constatada por duas orientadoras de estudo (OE1 e OE4); o aumento da segurança para planejar aulas, traduzindo "teorias existentes em práticas eficazes na sala de aula", também foi citado pela OE4. Diferentemente dessas referências concretas ao que se fazia na formação, naquele período inicial de implementação do PNAIC, outros impactos foram mencionados: a preocupação com a garantia do direito de aprendizagem das crianças, a crença na possibilidade de melhoria na qualidade do ensino, a ampliação das expectativas sobre o impacto da sua própria prática, a mobilização pela meta da alfabetização, indicados pela OE5, que fez questão de afirmar que "ainda não é possível mensurar o impacto da formação na prática dos professores". A esses impactos acrescentam-se outros: maior valorização do saber e da reflexão coletiva, percepção da importância da formação continuada (OE3) e, ainda, mobilização pela meta da alfabetização (OE2).

Nota-se, portanto, a existência de dois grupos de impactos: aqueles que já se mostravam, de certa forma, tangíveis (como a revisão de práticas pedagógicas) e outros intangíveis (como a valorização do saber).

Embora os formadores tenham referido impactos na formação dos OEs semelhantes a alguns dos citados pelos próprios orientadores de estudo (como a reflexão sobre a meta da alfabetização na idade certa), as respostas dos primeiros não se reportavam a resultados observados de suas ações concretas nos encontros de formação, não sendo, portanto, tangíveis; o que talvez se deva à distância existente entre o âmbito da formação realizada pela IES e o âmbito da escola (distância que, como apontado anteriormente, é distinta daquela mantida entre o OE e a escola).

Na ocasião em que foram entrevistados, os OEs responderam outra questão sobre possíveis impactos da formação, mas dessa vez foram levados a pensar nos estudantes, e não mais nos professores, já que a pergunta se referia ao desempenho dos alunos em avaliações externas.

Quadro 22 –Expectativas de impacto do PNAIC no desempenho de alunos matriculados em classes dos cursistas nas avaliações externas

Você considera que haverá impactos positivos da implementação do PNAIC quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas propostas pelo MEC/INEP?	
OE1	Acredito que sim, até porque muitas vezes fazemos a reflexão dos direitos de aprendizagem com as avaliações como a Provinha Brasil, ... revendo os direitos com os conteúdos abordados nessas avaliações externas.
OE2	Acredito que sim e que nossos alunos terão melhores condições para realizar as avaliações externas, pois com o aprofundamento dos estudos dos professores eles se sentem mais seguros para inovar em sua sala de aula e

	assim oferecer melhores condições de ensino.
OE3	Acredito que sim, aqui [...] não muito, já viemos nessa linha. Alguns municípios não trabalhavam dentro de toda essa linha, nesses vai poder perceber avanço refletindo nas crianças, mas agora aqui [...] acredito que será pouco significativo, pois é a minoria que ainda insiste em um trabalho mais tradicional, ou em atividades tradicionais. Mas acredito que de uma forma ampla (já que é um programa do governo federal) haverá, sim, avanços significativos.
OE4	Poderá ter... Só acho que não é certo depositar no PNAIC, na formação, um poder que ele não tem... Resultados levam tempo para acontecer. Além disso, qualquer avaliação externa é uma faca de dois gumes... Às vezes o professor tem uma prática pedagógica interessante e a avaliação não considera isso. Tem também a questão da prova, dos auxílios que habitualmente o professor presta aos alunos e que não são permitidos nessa situação... Acho que avaliações externas não conseguem medir aquilo que os alunos de fato sabem. É apenas um indicador... Não sei se esse tempo será suficiente para ter resultados nas avaliações oficiais (de abril a novembro de 2013)... Mas espero que haja impactos positivos!
OE5	Sim, o pacto não traz somente formação, mas também cobranças, material, movimento, etc.

Observa-se que quatro orientadoras coincidem em afirmar que haveria impacto no desempenho dos alunos em avaliações oficiais, sendo que duas delas apresentaram razões para isso: as relações estabelecidas [na formação dos professores] entre os direitos de aprendizagem e avaliações como a Provinha Brasil; a melhoria nas condições de ensino resultantes do aprofundamento dos estudos feitos pelos professores da segurança para inovar em sala de aula. Dois outros argumentaram em outras bases: o resultado positivo seria resultado das cobranças que fazem parte do Pacto (OE5); o impacto deveria ser pouco significativo na rede municipal em que a OE3 atuava porque muitos professores que lá atuavam já trabalhavam na linha proposta; a orientadora ressaltou, porém, que acreditava que em um âmbito mais amplo do que o daquele município haveria avanços significativos.

A única exceção, OE4, manifestou dúvida quanto ao impacto no desempenho dos alunos em avaliações externas ("poderá ter"; "não sei se esse tempo será suficiente"). Apresentou algumas razões para sua incerteza, dentre elas o fato de que resultados levam tempo para aparecer e a opinião segundo a qual as avaliações externas não conseguem medir aprendizagens efetivas dos alunos, consistindo apenas em um indicador de aquisições que podem estar ocorrendo. Contudo, apesar da dúvida e das ressalvas, a resposta concluiu-se de forma otimista: "Mas espero que haja impactos positivos"!

A análise das respostas sugere que a tendência dos sujeitos entrevistados em afirmar que haverá impacto positivo no desempenho dos estudantes em avaliações externas representa um alinhamento com o compromisso central do PNAIC, a alfabetização dos alunos e possivelmente implicação profissional para que a formação dos professores possa se converter em um ensino mais eficaz. Entretanto, há que se apontar que além da formação continuada dos professores, associada à formação de seus formadores, realizadas pelas IES, a melhoria da aprendizagem dos alunos requer outras condições, como um investimento prolongado na formação dos docentes, realizada no contexto da escola pelo coordenador pedagógico, o acompanhamento contínuo e a documentação dos processos e percursos individuais de aprendizagem dos alunos, entre outros. Por essas razões, soa pertinente a advertência feita por uma das orientadoras: "(...) acho que não é certo depositar no PNAIC, na formação, um poder que ele não tem", já que a relação entre a formação docente e seu possível (e esperado) resultado em termos de aprendizagem dos alunos apresenta-se como uma relação indireta. Mesmo que se considere inevitável que o êxito do processo de ensino seja avaliado por meio do que acontece fora dele – no aluno que aprende possivelmente em consequência do ensino (CARVALHO, 2013), a vinculação imediata do processo de formação dos professores aos resultados positivos obtidos pelos estudantes nas avaliações externas estaria levando a avaliação da formação docente a: ser distorcida (já que nesse caso seu sujeito é o professor alfabetizador e não o aluno), operar de modo excludente (por deixar de fora os cursistas, desconsiderando suas eventuais aprendizagens). Estaria também impondo o alcance de resultados, isto é a "produção de aprendizagens", ignorando que essas podem ou não ser decorrentes do ensino, além de poderem não ocorrer, em função de inúmeros fatores de diferentes naturezas, sendo alguns extrínsecos ao processo de ensino e outros extrínsecos que interatuam nas complexas relações que se estabelecem em sala de aula.

5.b.2.3 Atuação dos OEs no PNAIC

5.b.2.3.1 – Aproximação inicial dos OEs ao PNAIC

Também no caso dos orientadores de estudo, foram considerados relevantes dados referentes ao ingresso desses profissionais no PNAIC, à sua atuação, bem como aqueles relativos ao perfil das turmas pelas quais eram responsáveis., coletados por meio da realização de entrevistas. Tal como justificado anteriormente, pretendia-se,

com isso, ter acesso ao processo formativo desenvolvido e relacioná-lo com as previsões resenhadas anteriormente.

Algumas das questões integrantes do roteiro de entrevista diziam respeito à aproximação inicial das orientadoras com o PNAIC, como apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 23 – Vias de acesso a informações sobre o PNAIC por parte dos OEs

Como você soube do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?	
OE1	Pelo convite da coordenadora do município, por volta de fevereiro/março de 2013, antes de a formação ter início.
OE2	Por divulgação na capacitação do Pró-Letramento realizada em Campinas e na Secretaria da Educação de [...].
OE3	Soube por e-mail, a Secretaria mandou, explicando e perguntando quem queria se inscrever.
OE4	Em outubro ou novembro de 2012, não me recordo exatamente, houve uma reunião convocada pelo grupo de DOT da DRE [...] da qual participaram alguns professores de recuperação paralela, alguns coordenadores pedagógicos além de profissionais da própria equipe de DOT – profissionais que tinham experiência com a alfabetização ou com a formação de professores. Nessa reunião, o PNAIC foi apresentado e fomos convidados a nos inscrever como formadores, orientadores de estudo.
OE5	Fomos chamados na DRE, na época eu pensei que tinha a ver com o IDEB da escola.

As respostas revelam que a Secretaria de Educação ou órgãos vinculados a ela (como o Departamento de Orientações Técnicas – DOT e a DRE), encarregou-se de informar a maioria dos orientadores de estudo sobre o Pacto. A OE1 referiu-se à coordenadora do PNAIC, profissional indicada pela Secretaria de Educação do município para exercer essa função. Um dos sujeitos (OE2) referiu-se ao contexto de outro Programa de Formação, no qual atuava como tutora, como espaço em que tomou conhecimento do Pacto, além de citar a Secretaria de Educação do município onde vivia e trabalhava.

Chama atenção a resposta dada por uma das orientadoras (OE5), na medida em que revela preocupação com o IDEB da escola em que desempenhava o papel de coordenadora pedagógica, o que a levou a supor que a reunião para a qual havia sido convocada trataria desse tema, e não da apresentação de um programa de formação de professores.

Na sequência, foi perguntado como se deu o processo de seleção dos orientadores de estudo para o PNAIC.

Quadro 24 – Processo de seleção dos OEs

Como foi o processo de seleção para a atuação no PNAIC?	
OE1	Na verdade não teve processo de seleção, foi indicação do que se sabia que as pessoas tinham de experiência das escolas.
OE2	Ocorreu da seguinte maneira: primeiro foram chamadas as tutoras do Pró-Letramento, depois foram chamadas as coordenadoras do município que já tinham feito Pró.
OE3	A seleção foi feita pela equipe que estava antes na Secretaria. Escolheram os que eram politicamente do lado deles. A coordenadora era outra e outra OE (ambas da secretaria). Eu era coordenadora da diretora [...], ela seria a secretária (...), ela ligou para mim para ver se já havia as escolhidas; disseram que eu não tinha sido. Quando a [atual secretária de Educação] entrou, ela tirou a moça e me colocou. As outras eram escolhidas, (...) [ela] tentou tirar (...), mas não conseguiu (elas já estavam cadastradas no PNAIC).
OE4	Foi um convite feito para alguns profissionais, com base nas suas experiências anteriores.
OE5	Não sei direito, muita gente desistiu na primeira semana de formação.

Nas respostas dadas a essa questão observa-se uma variação. Há, entre os entrevistados, quem não saiba dizer como se deu o processo de seleção (OE5) e quem afirme que não houve tal processo (OE1). Por outro lado, há uma menção a interferências de questões (e intrigas) políticas na indicação dos OEs (OE3). Indicações também foram referidas pela OE1, com a ressalva de que foram feitas com base no critério "ter experiência nas escolas". A OE4, por sua vez, citou "experiências anteriores" como critério de seleção, mas se referiu ao convite feitos a alguns profissionais lotados nas escolas abrangidas pela DRE em que atuava, em lugar de mencionar indicações. Por fim, existe uma resposta que contém elementos distintos dos presentes nas demais afirmações: o processo se deu em duas etapas consecutivas, segundo a OE2, sendo que, primeiro, foram chamadas as tutoras do Pró-Letramento e depois as coordenadoras do município que já tinham recebido essa formação.

Comparando-se os dados fornecidos pelos OEs com as previsões legais referentes ao processo de seleção dos OEs, que deveria ser público e transparente, o que, de acordo com os dados obtidos, nem sempre ocorreu, nota-se que o critério "ter sido tutor do *Programa Pró-Letramento*" foi levado em conta, ou, ao menos, referido, apenas em um dos municípios da amostra. (Outras considerações acerca dos critérios de seleção desses sujeitos foram tecidas anteriormente quando alisamos a trajetória e a experiência profissional que declararam possuir.)

Outra pergunta formulada na entrevista tinha o propósito de investigar se teria havido alguma ação preparatória antes do início das ações especificas do PNAIC, quer seja de natureza informativa, quer seja formativa.

Quadro 25 – Realização de ação formativa ou provimento aos OEs de informação prévia sobre o PNAIC por parte da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria de Educação de seu município realizou alguma ação informativa ou formativa antes do início das ações específicas do PNAIC? Como foi?	
OE1	Não, partimos direto da formação da IES1, em fevereiro de 2013.
OE2	Desde 2012 na atribuição de aulas (no final do ano) foi informado aos professores que teríamos o Pacto em 2013. Foi feita uma reflexão entre a equipe escolar na qual se chegou a um consenso daqueles profissionais que se identificassem mais com as salas de anos iniciais e assumiriam o compromisso juntamente com toda a equipe pedagógica acerca do Pacto.
OE3	Não sei, fui a última a vir. Vim sem saber se tinha conseguido me colocar ou não. A gente veio, fez a formação, levamos as informações. Na primeira semana de fevereiro, fizemos a formação e levamos. Elas não sabiam de nada.
OE4	Realizou ações informativas apenas. Além de uma reunião com o grupo selecionado [os potenciais OEs], houve outra para os diretores e coordenadores de todas as escolas da, DRE coordenada pela [Coordenadora Local], na qual foram apresentadas todas as ações do MEC às quais a rede municipal estava aderindo, como o PNAIC e o PRONATEC.
OE5	Não.

Observa-se que a maior parte dos sujeitos responde negativamente ou revela ignorância quanto à existência de eventuais ações informativas ou formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, com antecedência em relação ao início da formação. Respostas distintas são fornecidas apenas por duas OEs. Elas se referem: à realização de ações informativas apenas, como a apresentação das ações do MEC às quais a rede municipal aderira (OE4) e à oferta de informação aos professores sobre o Pacto, no momento de atribuição de aulas, no final de 2012, a fim de assegurar que os docentes mais identificados com turmas dos anos iniciais do EF assumissem o compromisso (OE2).

Destaca-se o cuidado com que os professores de um dos municípios foram incluídos no PNAIC, por meio da informação sobre o programa, oferecida na ocasião em que a atribuição de classe se realizava, alguns meses antes do inicio da formação. Também a informação dirigida aos gestores das escolas sobre os programas propostos pelo Governo Federal a que a rede de ensino aderira revela-se uma iniciativa produtiva (contudo, surpreende o fato de que foi citada apenas por uma das duas profissionais abrangidas pela mesma Secretaria de Educação, já que a OE5 declarou não ter havido qualquer ação anterior ao início da formação). Ainda que não possam ser consideradas ações formativas, sem dúvida, ambas as iniciativas propiciaram aos professores e orientadores de estudo contemplados pelas ações citadas condições diferentes de ingresso no Pacto, em comparação com as condições

vivenciadas por aqueles que partiram direto para a formação como mencionado em uma das respostas possivelmente ignorando suas características e compromissos.

Comparando-se com as respostas dadas pelos formadores a uma questão análoga a essa, constata-se a seguinte diferença: nenhum OE se refere às ações de formação, enquanto as F2 e F3 o fazem. No caso das referências à ação de informação apenas, há coincidência: a mesma quantidade de sujeitos as fazem nos dois grupos de respostas (formadores e orientadores de estudo). Chama atenção o fato de que F4 e OE4 declararem que apenas ações de informação foram realizadas com antecedência, quer seja pela IES quer seja pela Secretaria. Infere-se que, a não ser que outras medidas tenham sido tomadas, o início da formação orientadores de estudo e dos professores realizada por esses sujeitos ocorreu sem que eles pudessem conhecer o programa de modo aprofundado.

5.b.2.3.2 – Organização e funcionamento do PNAIC, na visão dos OEs

O roteiro da entrevista realizada com os OEs continha uma série de questões acerca do planejamento e da avaliação dos encontros de formação propiciados aos professores alfabetizadores, de modo semelhante ao que fora proposto aos formadores, conforme analisado anteriormente.

Quadro 26 – Composição e organização da equipe de OEs no município

No seu município ou DRE, quantos são os orientadores de estudo? Como eles se organizam para o momento da formação presencial dos professores alfabetizadores da rede?	
OE1	Somos dez. Temos encontros quinzenais na secretaria. Ainda temos garantidas dentro da carga horária da secretaria duas horas semanais para estudo do Pacto. Nesses momentos que antecedem a formação os grupos se juntam por série para fazer o planejamento. É isso que garante, pensamos as estratégias, o planejamento. Semanalmente é por série, quinzenalmente ou mensalmente com a coordenadora para reunião geral. Socializamos os planejamentos das reuniões, contamos o que realizamos, o que cada uma traz, as angústias, os avanços, discutimos estrutura, materiais, necessidades de audiovisual, as visitas as escolas. Na semana passada, por exemplo, discutimos o calendário, o seminário a reposição do encontro.
OE2	Somos em 14 orientadoras, nos organizamos em 14 salas de uma unidade de ensino do município.
OE3	São quatro orientadores. Nos reunimos duas vezes no começo do ano. Agora vamos nos reunir para resolver o seminário. Trocamos sugestões por e-mail. Nós vamos seguindo as orientações do Caderno, às vezes uma manda uma ideia para a outra.
OE4	Atualmente são 17 (eram 18 no início, mas uma OE está de licença por motivo de saúde). Existem reuniões de organização de pauta e de seleção de materiais, sempre anteriores à formação presencial dos professores. Cada formador busca estudos teóricos de acordo com as demandas específicas de seu grupo e a gente busca trocar essas coisas. Nesse sentido me sinto privilegiada de trabalhar na DRE [...] que tem um funcionamento interessante

	há muito tempo! Talvez seja assim por ser uma DRE tão grande, tão diversa.
OE5	Não sei agora quantos são, houve diminuição por motivo de saúde, outros grupos receberam cursistas e ficaram numerosos. Nos reunimos uma vez por mês, antes eu não participava por causa do horário, reclamei porque recebia pauta e material na véspera com cópias insuficientes. Agora participo das reuniões de preparo das pautas e preparo as leituras em casa.

Como seria de se esperar, a quantidade de orientadores de estudo existente em cada município da amostra variava em função da quantidade de professores alfabetizadores que aderiram ao Pacto. Dessa forma, as respostas evidenciam que há desde uma equipe composta por 4 OEs até outra que conta com 17. Destaca-se o fato de que uma das orientadoras declarou não saber quantificar os OEs de seu grupo devido a problemas enfrentados na composição das turmas.

A questão referente à organização dos OEs para a realização da formação dos PAs gerou respostas de natureza distinta. Uma das entrevistadas, OE2, informou que no momento do encontro, realizado em uma das escolas municipais, 14 salas de aula são ocupadas simultaneamente, sendo que cada OE permanece em uma delas, juntamente com os integrantes da turma pela qual é responsável. Diferentemente dela, todas as demais compreenderam que a pergunta demandava informações sobre o preparo do encontro com os professores e responderam a essa solicitação.

As quatro OEs mencionaram a realização de reuniões, ainda que a sua frequência e os seus propósitos variassem. A OE1 informou que na secretaria de seu município eram realizadas reuniões de diversos tipos, regularmente: uma vez por semana, reuniam-se por série para planejar a formação dos professores alfabetizadores, o que incluía pensar sobre as estratégias que seriam utilizadas; quinzenalmente ou mensalmente eram realizadas “reuniões gerais”, lideradas pela coordenadora local, para socializar os planejamentos das turmas de cada ano da escolaridade, relatar o que estão realizando, compartilhar angústias e materiais além de tratar de outros assuntos, como o calendário da formação. Por sua vez, a OE4, mencionou reuniões nas quais se fazia a organização da pauta do encontro com os PAs e a seleção dos materiais, enfatizando que elas eram sempre anteriores à formação presencial e esclarecendo que cada formador realizava estudos teóricos de acordo com as demandas específicas identificadas em seu grupo, os quais também eram trocados, quando possível, na reunião dos OEs. Integrante da mesma equipe, a OE5, agregou a informação de que as reuniões mencionadas pela colega ocorriam mensalmente. Afirmou que, depois de um período em que não conseguia participar

das reuniões, por conta do horário em que ocorriam, passou a frequentá-las. Assim, na ocasião em que a entrevista foi realizada declarou precisar apenas preparar as leituras em casa, o que se supõe que seja menos trabalhoso do que receber o planejamento e o material necessário ao encontro apenas na véspera de sua realização, situação experimentada no período em que não podia estar presente no momento da elaboração da pauta. Por fim, a OE3 afirmou que as reuniões de OEs no município em que atua eram menos frequentes e irregulares: até aquele momento apenas duas delas haviam sido realizadas, no começo do ano. Uma outra estava prevista para "resolver o seminário" e seria realizada em breve. Sua resposta indica que recursos como a troca de emails com as colegas e as orientações contidas nos Cadernos de Formação (possivelmente a parte referente às sugestões de atividades para a realização dos encontros de formação dos professores) eram utilizados para suprir a ausência de um espaço para o trabalho coletivo dos orientadores de estudo: "trocamos sugestões por e-mail. Nós vamos seguindo as orientações do Caderno, às vezes uma manda uma ideia para a outra".

As diferenças apontadas pelas orientadoras revelam que o planejamento dos encontros de formação dos professores ocorre em condições desiguais nas quatro redes de ensino estudadas, constituindo-se em produto de um trabalho com graus distintos de colaboração, discussão e aprofundamento. Recorde-se que em uma delas a frequência das reuniões é maior e existe alternância entre ocasiões em que o foco da equipe de OEs é o trabalho com professores de um dos anos da escolaridade e outras em que se pensa no trabalho com os três anos integrantes do ciclo e se promove o trabalho conjunto dos profissionais responsáveis por todos os professores participantes do Pacto. No outro extremo, encontra-se aquela rede em que cada OE planeja o encontro de forma isolada, podendo trocar algumas ideias com os colegas, virtual e esporadicamente. Há também o caso, intermediário entre os já citados, da rede em que os OEs se reúnem regularmente para planejar, com antecedência em relação aos encontros e, quando podem, trocam com seus pares informações sobre os estudos que fazem para atender às demandas específicas de cada turma de PAs.

Na sequência são apresentadas informações que complementam o panorama sobre as condições em que se dá o planejamento da formação dos cursistas, detalhando a maneira pela qual são conduzidas as reuniões nas quais ele é elaborado.

Quadro 27 – Reuniões de planejamento da formação dos PAs

São realizadas reuniões conjuntas de planejamento para o momento da formação presencial? Esses momentos são intencionalmente coordenados, com uma rotina específica? Quem coordena?	
OE1	Sim. Sim, a [Coordenadora Local] faz a mediação do grupo.
OE2	Sim. Existem os momentos de estudos que nos dividimos por anos (1º, 2º e 3º); socializamos as pautas e estudamos todas juntas os assuntos que são destinados aos três anos. Esses momentos são organizados por nossa coordenadora local.
OE3	Não.
OE4	É uma coordenação conjunta, mas, de certo modo, acaba ficando nas mãos da [Coordenadora do PNAIC na DRE e da ...] que elaboram uma pré-pauta, articulam tudo, organizam. Seria interessante se além de fazer o que fazemos juntas conseguíssemos estudar coletivamente...
OE5	As meninas da DRE coordenam a construção da pauta, não estudamos, elas são muito ocupadas com outras demandas e tentam se virar como podem.

Coerentemente com o que havia sido respondido sobre a organização prévia dos encontros de formação dos professores de cada rede de ensino, quatro OEs mencionaram a realização de reuniões conjuntas de elaboração de planejamento e uma OE negou a sua existência no município em que atuava, a mesma que havia feito referências a reuniões pouco frequentes e irregulares e ao uso de recursos para suprir a lacuna do planejamento coletivo dos encontros de formação dos PAs.

De acordo com as quatro OEs mencionadas acima, a coordenação do encontro é feita pela coordenadora local do PNAIC no município ou pelo profissional que o coordena na DRE. Apenas a OE 2 citou a rotina desses encontros ao referir-se aos momentos de estudos, em que os orientadores são organizados por ano da escolaridade (1º, 2º e 3º), bem como aos momentos em que, todos juntos, socializam as pautas e estudam os assuntos relativos aos três anos. Contrariamente, a impossibilidade de realizar estudos conjuntamente, nas reuniões, foi apontada pelas OE4 e OE5, sendo que a primeira indicou que gostaria que isso ocorresse porque acharia interessante que, além de planejar, pudessem estudar, ao passo que a última entende que as profissionais encarregadas de coordenar as reuniões são muito ocupadas e "tentam se virar como podem", o que sugere que estivesse conformada com a situação.

A OE4 incluiu outra informação relevante na resposta que forneceu a essa pergunta: afirmou que a coordenadora do PNAIC na DRE e sua assistente (uma OE da equipe) elaboravam uma "pré-pauta", uma pauta inicial que era discutida e

reformulada durante a reunião dos OEs, além de organizar e articular tudo o que era necessário para a realização do encontro com os professores alfabetizadores[16].

Comparando-se as respostas dois dos grupos entrevistados, formadores e orientadores de estudo, algumas peculiaridades se fazem notar. Se por um lado, os primeiros referem-se à utilização de meios tecnológicos e recursos de comunicação virtual para a elaboração do planejamento de forma colaborativa, os segundos revelam que o trabalho é realizado presencialmente (o que não exclui a possibilidade de recorrer à tecnologia da informação e da comunicação para complementar o trabalho de planejamento, como será discutido adiante, embora não tenha sido mencionado espontaneamente nesse momento pelos OEs). Além disso, os formadores referem-se ao estudo dos materiais do PNAIC e dos temas abordados nas unidades do curso, enquanto os orientadores relatam o estudo dos assuntos, ou mencionam apenas os estudos, de forma mais genérica. Há também indícios de que, no caso desses últimos, os responsáveis pelo encontro de planejamento, as coordenadoras locais, preparam-se com antecedência, organizando esses momentos e, em um dos casos, especificamente produzindo uma proposta a ser analisada, discutida e reformulada pela equipe. Por último, os formadores distinguem-se por aludir a divisão de tarefas de forma direta ou indireta, sendo que em uma das IES essa consiste em um traço marcante da dinâmica de trabalho da equipe; isso não ocorre, ao menos na resposta a essa questão, entre os orientadores, talvez porque o modo de produção e as condições oferecidas para a elaboração das pautas da formação não a requeiram na mesma medida.

O quadro 28 sintetiza as respostas obtidas quando foi formulada a questão relativa às referências utilizadas no planejamento, tema estreitamente ligado ao que vem sendo analisado.

Quadro 28 – Referências utilizadas no planejamento dos encontros de formação dos PAs

Quais são as referências para esse planejamento? Que papel o material do PNAIC desempenha nesse planejamento?	
OE1	Trazemos os cadernos do Pacto. Além disso, trazemos materiais de outras fontes. Pedimos também materiais dos professores. Usamos o documento da rede: Documento Subsidiário da Rede. Usamos também o material do Pró - letramento, que contribui bastante.

[16] A informação referente ao emprego do termo "pré-pauta" que aparece nesse trecho foi possível graças à observação não participante realizada por uma das pesquisadoras em algumas das reuniões dessa equipe, como parte do trabalho de campo.

OE2	Utilizamos as sugestões de pautas anexadas no final de cada unidade, junto com os assuntos inseridos nessas pautas, aprofundamos os temas relevantes, nos quais observamos que é necessária a nossa intervenção para a formação do professor. Por exemplo, dentro da apropriação do sistema de escrita tivemos que nos aprofundar sobre as hipóteses de escrita, pois observei que muitos professores tinham dificuldade com relação à hipótese correta e com relação às estratégias de leitura.
OE3	Na verdade, o material é todo utilizado, é essencial, mesmo assim, pesquiso outras coisas, tentando integrar com o trabalho do município, para não fugir muito.
OE4	Uma das referências principais é o material de formação do PNAIC (os cadernos). Ele norteia mais ou menos até as temáticas, os conteúdos a serem trabalhados. Agregam-se a isso outros conteúdos considerados importantes (como a relação que estabelecemos entre as expectativas de aprendizagem e os direitos de aprendizagem). Expandimos pensando nos conhecimentos que o nosso professor tem e em como articular a teoria e a prática. Alguns autores ou grupos citados no material também são referências: Magda Soares, Artur G de Morais e CEEL, por exemplo.
OE5	O material é norteador.

A leitura das respostas permite concluir que, para os OEs da amostra, os Cadernos de Formação constituíam a principal referência para o planejamento dos encontros de formação dos professores, o que corresponde ao esperado, pois foram produzidos para serem utilizados com os PAs, no contexto do PNAIC. Três orientadoras de estudo qualificaram o material como “norteador” (OE5), “referência principal” (OE4) e “essencial” (OE3), revelando, dessa forma, a importância que atribuem a ele nas situações em que planejam a formação.

Contudo, assim como algumas formadoras fizeram na entrevista, três das orientadoras mencionaram a necessidade de recorrer também a outras fontes durante o planejamento. A OE3 afirmou pesquisar “outras coisas” para não fugir muito ao trabalho realizado no município; a OE4 relatou que outros conteúdos considerados importantes eram agregados aos presentes no material; e, por fim, a OE2 informou que sua equipe fazia uso de outras fontes, tais como materiais dos professores, do programa *Pró-Letramento*, além de documentos oficiais da rede de ensino.

Curiosamente, a formadora responsável pela turma frequentada pela OE2 (F2) também afirmara recorrer a outras referências. Mesmo que não se possa assegurar a correlação entre os procedimentos de uma e da outra ao planejar, até porque, no caso da orientadora, o planejamento é feito de maneira coletiva, a coincidência revela-se digna de nota.

Sobressaem-se nas respostas de alguns sujeitos a menção, por vezes vaga ou indireta, à intenção de integrar ou articular, em alguma medida, o conteúdo trazido pelo material do PNAIC com as definições contidas em documentos oficiais das redes

de ensino ou com a concepção de alfabetização ou mesmo o material adotado por ela. Na resposta formulada pela OE1, lê-se que: “Usamos o documento da rede: Documento Subsidiário da Rede”. Embora não se encontrem detalhes acerca dessa utilização, supõe-se que seu uso em situação de planejamento tenha sido motivado pela intenção de estabelecer relação com o conteúdo do material tomado como referência. Em outra resposta, o dado aparece de forma mais explícita: “(...) a relação que estabelecemos entre as expectativas de aprendizagem e os direitos de aprendizagem” (OE4), referindo-se, de um lado, a um o conteúdo de um documento oficial da rede de ensino na qual está inserida e, de outro, a um conteúdo integrante da unidade 1 dos cadernos de formação do PNAIC. Por sua vez, a OE3, em trecho de sua resposta já destacado, menciona que tenta “integrar com o trabalho do município, para não fugir muito”. Apesar de não fazer referência a nenhum documento oficial da rede de ensino e referir-se genericamente ao “trabalho realizado no município” (sem especificar a que aspecto desse trabalho faz menção), ela emprega o termo “integrar”, deixando entrever que pesquisa outras “coisas” e tem em mente não se “distanciar do que é proposto” ou já se faz. (Vale recordar que essa rede de ensino adota um material apostilado, o qual possivelmente se prestaria como fonte a ser comparada e, eventualmente, articulada com os materiais da formação.) Como a Portaria nº 867/2012 atribui a responsabilidade pela gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal ao coordenador local, indicado pela Secretaria Municipal de Educação, os intentos de articular a formação com os documentos curriculares municipais, feitas pelas OEs, levam a crer que o exercício dessa função por parte da coordenadora nesse aspecto não existiu ou não foi efetiva. Levam também a pensar que o eixo da gestão, controle e mobilização do PNAIC (caracterizado pela constituição de um arranjo do qual essa coordenação faz parte, assim como as coordenações estadual e institucional e um comitê gestor nacional) não estaria alcançando de forma satisfatória o propósito de realização de um pacto federativo.

Outro aspecto que sobressai em uma das respostas (OE2) consiste na alusão à sugestão de pauta de reunião, denominada “Sugestões de atividades para os encontros em grupo”, presente na páginas finais dos cadernos de formação, como indicado no Capítulo 4. De acordo com essa resposta, tais sugestões seriam utilizadas no momento de elaboração da pauta do encontro com os PAS e, ao que tudo indica, seriam vistas por aquela equipe como a referência principal para esse planejamento,

ainda que a observação das necessidades formativas dos professores exija que alguns temas, considerados relevantes, sejam aprofundados.

A possibilidade ou impossibilidade de modificar o planejamento realizado de forma conjunta e a expectativa quanto à uniformidade ou diferenciação na atuação dos OEs nas redes de ensino estudadas foram outros assuntos sobre os quais incidiram perguntas formuladas aos sujeitos entrevistados.

Quadro 29 – Existência de orientação para a atuação dos OEs nas diversas turmas

Existe alguma orientação para que os orientadores de estudo atuem de forma idêntica nas diversas turmas do programa?	
OE1	Não. Não dá para ser assim.
OE2	Sim. Procuramos sempre afinar nossos discursos antes da formação.
OE3	Não.
OE4	Idêntica não, mas existem parâmetros que precisam ser seguidos, conteúdos e pressupostos a serem trabalhados. Há um acordo para que haja uma uniformidade. Mas não tem como ser idêntico, haja vista a formação dos grupos. Mas penso que tem que ter uniformidade de conteúdos e de pautas para evitar que conteúdos que não poderiam faltar deixem de ser trabalhados e também para evitar encaminhamentos inadequados.
OE5	A pauta é a mesma, escolhemos a leitura deleite e procuramos seguir as mesmas orientações.

Observa-se a existência de divergência entre as respostas: algumas OEs declararam que não existia orientação para que os orientadores de estudo atuassem de forma idêntica nas diversas turmas do programa (OE1 e OE3) e outras afirmaram que sim ou tenderam a concordar com a existência de tal orientação (OE2, OE4). Uma das respostas revelou-se ambígua porque, ao mesmo tempo que mencionou o fato de que a pauta do encontro é idêntica em todas as turmas, indicou a abertura para a escolha da leitura deleite pelo orientador e assinalou que os OEs da equipe a que entrevistada pertencia procuravam "seguir as mesmas orientações" (OE5). Com isso, revelou que havia um planejamento comum a todos, mas existia também abertura para cada orientador de estudo tomar decisões ajustadas à turma sob sua responsabilidade, desde que se levasse em conta as orientações recebidas.

Entre aqueles que negaram a existência da orientação, afirmou-se que não seria possível a atuação de forma idêntica por parte de diferentes orientadores de estudo (OE1). Entre os defensores dessa maneira de atuar na formação dos PAs, encontram-se as seguintes observações: "procuramos sempre afinar nossos discursos antes da formação" (OE2) e "idêntica não, mas existem parâmetros que precisam ser

seguidos, conteúdos e pressupostos a serem trabalhados. Há um acordo para que haja uma uniformidade" (OE4) Essa última é sustentada pelo argumento de que a uniformidade dos conteúdos e das pautas serviu para evitar encaminhamentos inadequados e assegurar que os conteúdos imprescindíveis sejam abordados nos encontros de formação.

A pergunta seguinte, ainda referente à elaboração do planejamento dos encontros de formação dos PAs, procurava obter mais dados sobre essa questão, abordando a outra face da moeda: a existência de liberdade para que cada OE adapte o planejamento de acordo com as necessidades e possibilidades identificadas em sua turma:

Quadro 30 – Possibilidade de adaptação do planejamento do encontro de formação dos PAs às características da turma

Orientadora de estudos	Existe liberdade para adaptar o planejamento às necessidades e possibilidades de aprendizagem do grupo de professores alfabetizadores cada turma?
OE1	Sim. Até porque quando fazemos os planejamentos - temos três grupos de segundo ano cada uma atinge objetivos diferentes e por isso há a necessidade de flexibilidade.
OE2	Sim. Sempre que possível, adequamos de acordo com a proposta do Pacto.
OE3	Sim.
OE4	Com certeza há. Essa liberdade existe e tem que existir porque se surgir uma demanda, é preciso atender, responder. Não estamos em uma amarra, temos que ter autonomia. Eu penso que o material não amarra. Ele é desigual: em algumas unidades um dos cadernos é melhor, mais claro, mais bem escrito do que os outros dois. Também penso que não existe um aprofundamento no caderno do 3º ano ou temas específicos no 1º ano. Isso é um dificultador...
OE5	A liberdade depende da necessidade apresentada, pode acontecer atraso na pauta e retomada posterior.

Nesse caso, observa-se coincidência nas respostas dos sujeitos, até mesmo da OE que havia respondido afirmativamente a questão anterior, referente à existência de uma orientação para que os orientadores atuem de forma idêntica nas diferentes turmas. É possível que as respostas afirmativas para questões potencialmente contraditórias tenham sido formuladas porque a OE2 tenha compreendido o termo "orientação" como uma tendência, não como uma diretriz (a explicação de que procuram afinar os discursos antes da formação, dada por ela, pode ser um indício dessa interpretação).

Algumas informações complementam as respostas afirmativas apresentadas. A OE1 mencionou que a flexibilidade ao planejar era exigida pela maneira distinta com

que cada turma de PAs atingia os objetivos propostos na formação. Embora não tenha mencionado explicitamente, nesse momento, também a avaliação do que foi possível a cada encontro, em cada turma deveria ser levada em conta nesse processo que articula planejar, realizar e voltar a planejar. Por seu turno, a OE4 referiu-se às demandas que podiam surgir e que era preciso atender na formação, sugerindo, com isso, que era preciso haver liberdade para que o orientador de estudo alterasse o que fora planejado em resposta a uma necessidade observada na turma de professores cursistas, gozando de "autonomia" para isso. Sua colega, OE5, disse algo parecido ao vincular a liberdade às necessidades apresentadas na turma, mas advertiu que o resultado poderia configurar um atraso na realização do que constava na pauta e requerer uma retomada posterior.

Para além das informações citadas acima, há uma opinião sobre os Cadernos de Formação, emitida espontaneamente por uma das OEs, quando expunha seu pensamento de que o material não se caracteriza por ser uma amarra nas situações de elaboração da pauta dos encontros de formação. Afirmou ela: "Ele é desigual: em algumas unidades um dos cadernos é melhor, mais claro, mais bem escrito do que os outros dois". Na sequência ela criticou o fato de que não existia um aprofundamento no caderno do 3º ano ou o tratamento de temas específicos no 1º ano, o que lhe parecia ser um "dificultador". Cumpre recordar que, no município em que atuava, se optou por realizar a formação dos PAs, agrupando-os em turmas mistas, frequentadas por docentes dos três anos que compõem o ciclo da alfabetização; fato que pode ter influenciado a inclusão dessa opinião em sua resposta à pergunta da entrevista, já que deve ter lido e analisado o material referente aos três anos (diferentemente do que deve ter ocorrido com os OEs responsáveis por turmas que reúnem apenas professores que lecionam em um dos três anos iniciais).

Comparando-se as respostas dos OEs da amostra com as dos formadores, analisadas anteriormente, observa-se que nos dois grupos houve unanimidade quanto à liberdade para a adaptação do planejamento às necessidades e possibilidades de aprendizagem de cada turma. No entanto, entre os orientadores, trata-se de modo mais explícito e frequente das motivações que levam a essa adaptação: os resultados, as necessidades ou demandas da turma. Em compensação, um dos aspectos citados por uma das formadoras, a identidade do profissional responsável pela formação, não aparece no conjunto das respostas dos OEs. De qualquer forma, novamente, revela-se positiva a total concordância dos entrevistados

com a questão, porque indica o intento de fazer com que a formação dialogue com a aprendizagem dos sujeitos nela envolvidos, em ambos os níveis de concretização analisados até o momento.

5.b.2.3.3 – Avaliação dos encontros de formação

A pergunta seguinte tratava da avaliação dos encontros e originou diversidade de respostas, como se pode observar no quadro 31:

Quadro 31 – Avaliação dos encontros de formação dos PAs

Como se dá a avaliação dos encontros de formação dos professores alfabetizadores? O que é feito com as avaliações que eles produzem a cada encontro?	
OE1	Não fazem uma a uma. A última que fizemos foi antes do recesso, quando tinha uns cinco encontros realizados. Foram feitas algumas perguntas sobre os conteúdos, recursos, estratégias e a didática do encontro, se estava de acordo com as expectativas da sala de aula. O grupo de orientadores fez uma reflexão das avaliações do seu grupo, discutimos em reunião, analisamos os pontos positivos e negativos e isso ajudou no replanejamento dos próximos encontros. A avaliação também foi feita nas HTPCs em cada escola. O grupo de formadores foi à escola e fez reunião com os grupos de professores para saber o que estavam achando.
OE2	Os cursistas fazem os registros reflexivos do encontro, os mesmos são expostos no encontro seguinte por dois cursistas e posteriormente são anexados ao meu portfólio. Foram escolhidos dois professores para que todos tenham a oportunidade de se manifestar sobre o curso. Como temos dez encontros, com dois registros por encontro durante todo o curso a maioria dos professores tem a oportunidade de falar sobre o curso, é claro que se em algum encontro outros professores querem se manifestar é dada a eles a oportunidade.
OE3	Tem as lições, eles fazem, entregam, eu olho, vejo onde está precisando mais, por exemplo, as sequências didáticas vamos rever. Fizeram, me entregaram, (...) vamos discutir se está correto. Dou devolutiva, devolvo, todos colocam no portfólio. Vamos fazer uma avaliação no fim do ano, do ano inteiro. Poderíamos ter feito avaliação no fim de cada Caderno, é uma ideia.
OE4	Eu sempre procuro pedir que escrevam alguma coisa. No próximo encontro vou pedir que seja individual. Coletivamente fazemos uma avaliação. Acho que a avaliação é fundamental. Levamos a avaliação coletiva na reunião de organização de pauta e discutimos. Ela ajuda a planejar, funciona como um instrumento que nos ajuda a tomar consciência das necessidades do grupo. Penso que a avaliação tem que ser formativa...
OE5	Levamos para discussão na DRE, quase não temos tempo de análise, eu guardo para comprovação da participação das cursistas.

As respostas indicam que, em alguns municípios, as avaliações dos encontros não aconteciam ou não eram propostas regularmente, ao passo que em outros ocorriam sistematicamente. A OE3 não se referiu a avaliação de cada encontro, porém afirmou que as "lições" entregues pelos PAs eram analisadas pelos

orientadores e revelavam o que era preciso rever ou ampliar. Também esclareceu que no fim daquele ano seria feita uma avaliação da formação que abrangeria todos módulos trabalhados em 2013[17]. No município em que a OE1 atuava, as avaliações dos encontros ocorriam, mas de forma esporádica. De acordo com ela, quando as avaliações aconteciam, eram feitas perguntas sobre "os conteúdos, os recursos, as estratégias e a didática do encontro", e se ele estava de acordo com as expectativas originadas pelo trabalho em sala de aula. A análise das respostas obtidas era feita pela equipe de OEs, o que contribuía para o replanejamento dos encontros de formação. Acrescentou, ainda, que avaliação também foi feita nas HTPCs em cada escola. Já a OE2 explicou que, a cada encontro, os professores produziam registros reflexivos, dois dos quais são lidos no encontro seguinte e, posteriormente, incluídos no portfólio da orientadora. Explicou também que, por meio do rodízio dos leitores, se concedia a todos os cursistas a oportunidade de falar sobre os encontros. A OE5 não esclareceu a frequência com que eram realizadas as avaliações, mas informa que elas eram levadas para discussão na DRE e, no seu caso, guardadas como comprovação da participação dos PAs nos encontros, donde se conclui que devia propor que a realizassem sistematicamente. Por fim, a OE4 declarou que sempre procurava pedir que os professores escrevessem alguma coisa sobre o encontro e que propunha uma avaliação coletiva porque entendia que a avaliação era "fundamental". Revelou que a avaliação realizada por cada turma era discutida na reunião em que a pauta do encontro seguinte era elaborada pela equipe e comenta que "ela ajuda a planejar, funciona como um instrumento que nos ajuda a tomar consciência das necessidades do grupo". Concluiu sua resposta expondo seu pensamento segundo o qual a "avaliação tem que ser formativa".

As respostas formuladas demonstram que duas OEs entendiam que as apreciações feitas pelos sujeitos da formação se prestavam a planejar a continuidade do processo formativo, buscando-se adequá-lo em função dos dados presentes nos instrumentos utilizados (como essas profissionais integravam equipes de profissionais que exercem a mesma função e operam coletivamente, é razoável supor que essa concepção se estendia aos seus colegas). Como assinalado na questão anterior, havia liberdade para que o orientador de estudo optasse por adequar a pauta de um encontro elaborada coletivamente para ajustá-la as características de sua turma, situação em que o resultado das avaliações realizadas pelos cursistas deve ser

[17] O anexo 5 contém a reprodução desse e de outros instrumentos de avaliação da formação dos PAs.

útil. Podia ocorrer também de a análise das avaliações realizadas nas diferentes turmas evidenciar a necessidade de alterar/refazer o planejamento do que seria realizado na sequência em todas elas e não apenas em turmas isoladas.

Uma das respostas (emitida pela OE4) contém uma informação peculiar, pois menciona o conceito de avaliação formativa, o que resulta condizente com as ideias que vinham sendo expressas antes de fazer-se referência explícita a ele: a orientadora falava sobre a utilidade da avaliação para planejar o encontro de formação seguinte e para tomar consciência das necessidades do grupo. Portanto, contemplava características definidoras desse conceito: a intenção de contribuir para a aprendizagem em curso (PERRENOUD, 1999), bem como o fato de que essa concepção de avaliação implica, por parte do professor (do formador, nesse caso), flexibilidade e disponibilidade para a adaptação, para o ajuste (HADJI,2001).

Retomando o que foi exposto anteriormente, duas formadoras também haviam se referido à pratica da análise do resultado da avaliação realizada pelos OEs com a intenção de definir as adequações e mudanças necessárias ao planejamento da formação e, assim, corresponder às necessidades da maioria dos cursistas, ao responder questão análoga a essa.

Na sequência são apresentados dois quadros que sintetizam as características de alguns instrumentos de avaliação obtidos no trabalho de campo junto as turmas dos OEs que declararam utilizá-los. Alguns foram aplicados durante a realização de um encontro, ao passo que outros foram utilizados apenas em um momento final da formação realizada em 2013 e, por isso, abrangia todos os encontros daquele período, a exemplo do que ocorrera na formação realizada pelas IES.[18]

Quadro 32 - Instrumentos de avaliação dos encontros de formação dos PAs utilizados nas turmas das OE4 e OE5[19]

Orientadoras de estudo		OE 4/OE 5				
Quantidade de instrumentos coletados		5				
Encontros avaliados		1º	2º	4º	8º	10º
Unidades do curso avaliadas		U1	U2	U1 U2 U3	U7	U8
Tipo de	abertas	x	x	x	x	

[18] Os instrumentos analisados encontram-se reproduzidos no anexo 5.

[19] Assume-se que a OE 5 tenha utilizado os mesmos instrumentos que sua colega, uma vez que eles eram planejados conjuntamente, na reunião em que se elaborava a pauta dos encontros, na DRE a que ambas eram vinculadas, e posteriormente produzidos por um dos membros da equipe que se encarregava de compartilhá-lo com os demais.

respostas previstas	fechadas	x	x			x
Aspectos avaliados:	aprendizagens realizadas			x		
	aspectos positivos				x	
	aspectos negativos				x	
	atendimento às expectativas do cursista			x		
	atuação da formadora			x	x	x
	conteúdos					x
	contribuição para a formação/prática				x	
	contribuição para a reflexão/desempenho de atribuições		x			
	desenvolvimento da pauta				x	
	estratégias					x
	impacto no trabalho			x		
	materiais e recursos		x			
	objetivos		x			x
	o que considera relevante para os próximos encontros				x	
	organização do(s) encontro(s)			x		
	outros assuntos que julgar necessário				x	
	participação/atuação do cursista	x			x	x
	propostas de trabalho			x		

A leitura das informações contidas no quadro evidencia que também nesse nível da formação houve variação entre os instrumentos utilizados em diferentes ocasiões.

No que diz respeito ao tipo de resposta esperada, observa-se o emprego de um único com questões fechadas exclusivamente (U8) e a associação de questões de dois tipos, fechadas e abertas, em dois deles, os primeiros a serem experimentados (U1 e U2). Nos demais, cujo formato é muito semelhante, propunha-se que os cursistas discorressem sobre determinados tópicos indicados de forma breve, esperando-se, portanto, respostas abertas e variáveis de professor para professor (sugeria-se, inclusive, que o documento resultante fosse identificado pelos respondentes, caso concordassem). Importa mencionar que o instrumento aplicado no encontro em que se abordava a Unidade 8 que trata da avaliação do ensino e, principalmente, das aprendizagens dos alunos foi formatado de modo a corresponder a um instrumento apresentado e utilizado em formação (denominado avaliação por rubrica). Igualmente, cabe citar uma característica presente no instrumento relativo a U2: os objetivos previstos para o encontro em que a unidade foi abordada foram retomados no início do documento, no qual se solicitava que uma tabela fosse preenchida com a avaliação do professor acerca de alguns tópicos relativo ao encontro.

A análise dos aspectos abordados no conjunto dos instrumentos torna observável que o olhar dos sujeitos que os preenchem é voltado para tópicos relativos ao formador, ao encontro e ao próprio cursista, sendo que os aspectos relativos aos dois últimos são formulados frequentemente e de modo a captar diversas nuances (atendimento às expectativas, aprendizagens realizadas, participação, impacto da formação no seu trabalho, entre outros). Ainda que tenha havido pouca repetição dos itens em mais de que um instrumento, verifica-se que quase a metade dos aspectos presentes na amostra coletada refere-se ao cursista, o que indica a existência de interesse em dar a palavra a ele, conhecer sua opinião, ouvir o que tem a dizer do lugar de quem aprende e recebe a formação; intenção que resulta coerente com o que foi assinalado por algumas das OEs quando se referiam à função da avaliação dos encontros de formação.

De maneira geral, os instrumentos revelam-se claros, econômicos e apropriados à finalidade que perseguem. Tanto a intenção de conhecer a avaliação dos professores, o interesse em identificar o sujeito que formula sua opinião e reflete sobre a formação quanto a tentativa de estabelecer uma analogia entre instrumentos que podem ser utilizados em sala de aula, com os alunos dos anos iniciais e aqueles utilizados na formação dos professores consistem em fatos que testemunham a seriedade e o cuidado com que se procurou realizar a avaliação dos encontros.

Na comparação com os instrumentos utilizados pelos formadores, observa-se um uso mais comedido de questões de caráter autoavaliativo nos instrumentos destinados aos professores, no sentido de que sempre estão associadas a outros aspectos, bem demarcados, a não ser no caso da avaliação do encontro referente à unidade 1. Ademais, a composição, a organização e a linguagem empregada no conjunto dos instrumentos de avaliação utilizados na formação dos PAs resultam mais definidas e elaboradas do que naqueles utilizados na formação dos OEs.

Quadro 33 - Instrumento de avaliação da formação dos PAs utilizados nas turmas das OE4, OE 5 (em São Paulo) e OE 3 (em Monte Mor) - Avaliação final 2013

OEs		OE 3/OE 4/OE5
Quantidade de instrumentos coletados		2
Unidades avaliadas		1 a 8
Tipo de	Abertas	x

respostas previstas	fechadas[20]		
Aspectos avaliados:	Curso	conteúdos abordados	x
		nível de aprofundamento dos estudos	x
		recursos utilizados nos encontros	x
		Outros	x
	OE	clareza na exposição dos temas em discussão	x
		condução das atividades propostas	x
		domínio do conteúdo	x
		Pontualidade	x
		relação com o grupo	x
	Aluno(a)	Assiduidade	x
		leitura prévia dos textos indicados	x
		participação nas discussões	x
		Pontualidade	x
	contribuição do curso para a formação (justifique)		x
	impacto na prática (identifique)		x
	principais mudanças observadas no trabalho (identifique)		x
	sugestão de temáticas para a continuidade da formação		x
	outros comentários, se necessário		x

Os instrumentos foram utilizados em duas das quatro redes de ensino integrantes da amostra do estudo, tendo sido aplicado em todas as turmas (não foram obtidas informações sobre a avaliação final nas duas outras redes). Apesar de não ser possível identificar sua autoria, pode-se supor que tenham sido elaborados na instância da coordenação local ou estadual do PNAIC, o que explicaria a coincidência da maior parte das questões nos instrumentos utilizados nas três turmas indicadas, associadas a dois municípios distintos, mas situados na mesma unidade federativa. As duas únicas questões que se diferenciam (solicitação de sugestões para a continuidade do curso e espaço para o registro de eventuais comentários dos professores) podem ter sido acrescentadas em uma reformulação de um modelo disponibilizado aos coordenadores locais.

A organização do instrumento e sua abrangência, em termos dos aspectos avaliados, é uma de suas características. Aborda tanto o curso, quanto a atuação do OE e a do "aluno" (como é denominado o cursista, nesse caso). Além deles, inclui outros aspectos que não estão englobados em uma categoria, mas que são relativos aos possíveis resultados da formação (mudanças observadas no trabalho,

[20] Em São Paulo, o instrumento sofreu uma alteração pouco tempo antes de ser aplicado aos professores da DRE participante do estudo, com a intenção de facilitar o trabalho de análise dos resultados. Algumas das questões foram transformadas em questões fechadas, nas quais se utilizou uma escala de 1 a 5.

contribuições para a formação e impacto na prática) e aos comentários e sugestões citados no parágrafo acima.

Contudo, o fato de o instrumento mostrar-se abrangente não impede que algumas faltas sejam identificadas: na categoria relativa ao "aluno" deixou-se de incluir um item sobre as aprendizagens realizadas, como se esse aspecto não fosse relevante ou o fosse em proporção menor do que a assiduidade e a pontualidade (para citar apenas alguns dos itens contemplados nessa parte); a organização dos encontros não se encontra entre os itens pensados para avaliar o curso, contrariamente ao que ocorre em vários outros instrumentos do tipo, já que esse aspecto pode se constituir em fator que promove, impede ou interfere nas aprendizagens dos cursistas; evita-se pedir que as críticas sejam explicitadas, restando aos que as tem incluí-las no campo destinado aos comentários considerados necessários (aliás, a restrição imposta aos comentários soa um tanto ambígua, já que se espera que, quando o sujeito que faz a avaliação é animado a comunicá-los, qualquer comentário seja válido e permitido, e não apenas aqueles que passam pelo crivo do necessário; cabendo ao responsável pela proposição da avaliação analisa-los, posteriormente; por isso, tem-se a impressão que o interesse pelos comentários dos professores é apenas relativo ou que exista algum temor relacionado com a quantidade ou qualidade do que poderá resultar).

O fato de haver uma solicitação de sugestão de temáticas para a continuidade da formação resulta coerente com o propósito do instrumento, avaliar o primeiro ano do curso previsto para ter uma duração de dois anos, além de sinalizar que nesse quesito exista alguma abertura para os interesses e necessidades dos professores que se encontram em formação.

Confrontando o instrumento da avaliação final com aqueles utilizados a cada encontro de formação dos PAs, a despeito da já citada abrangência do primeiro, destaca-se o fato de que ele transmite uma ideia de que limita e fecha o campo de algumas das respostas embora seja composto apenas de questões abertas o que talvez esteja relacionado com o fato de que será respondido por uma quantidade expressivamente maior de sujeitos do que aqueles que frequentam uma das turmas.

Por outro lado, comparando o instrumento descrito no quadro acima com os equivalentes aplicados na formação dos OEs, observa-se que a abrangência dos conteúdos abarcados é maior no nível da formação dos PAs. A título de exemplo, basta citar que a atuação do formador deixou de ser contemplada em ambos os

instrumentos de avaliação final elaborados pelas IES analisados no presente estudo. Entretanto, é preciso mencionar que uma das instituições optou por promover uma discussão entre OEs e formadores sobre os itens que constavam do instrumento, iniciativa observada apenas nesse contexto (IES2), o que constitui uma peculiaridade quanto ao uso de instrumentos de avaliação da formação continuada.

Considerando-se os aspectos positivos destacados nos instrumentos elaborados pelos OEs para propor que os PAs avaliassem a formação recebida, pode-se indagar sobre os fatores que contribuíram para isso. Ao menos três deles parecem exercer alguma influência e imprimir certa diferenciação em relação ao que se observa nos instrumentos utilizados para avaliar a formação recebida pelos OEs: a familiaridade que profissionais que já atuaram na formação continuada de professores, ainda que no contexto da escola, possuem com situações de avaliação realizadas pelos docentes; as experiências prévias em programas de formação continuada (como sujeitos da aprendizagem ou como atores responsáveis pela sua implementação); a natureza da relação que se estabelece entre profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos e professores em uma mesma rede de ensino, em termos da cumplicidade, de legitimidade dos papéis de formador e formandos, e, ainda, da intenção de atender às e fazer corresponder as expectativas relativas ao resultado do investimento na formação.

5.b.2.3.4 – Aspectos da experiência dos OEs observados ao longo do acompanhamento da formação

A exemplo do que foi mencionado anteriormente, a comunicação estabelecida entre os OEs com o auxílio da tecnologia converteu-se em fonte de informação sobre a implementação do PNAIC. De forma semelhante ao ocorrido com os formadores, entre os OEs o uso da comunicação virtual revelou-se frequente e indispensável. Por meio de e-mail mantinham intenso contato com seus pares e com a coordenação local, com seus formadores e, evidentemente, com os cursistas que integravam a turma pela qual eram responsáveis.

Na amostra de mensagens eletrônicas acessada pela equipe de pesquisadores, inúmeros são os assuntos abordados. Como esperado, observa-se que eles variam de acordo com o interlocutor a que a mensagem se destina. Assim, quando são endereçados aos cursistas, tratam de:

- tarefas e trabalhos propostos.

- materiais e referências bibliográficas apresentados no encontro.
- lembretes do que é preciso levar para o encontro seguinte.
- convite e programa do Seminário dos Professores.
- pedido de colaboração para formação da OE pela IES 1: relato de prática em que os jogos sejam utilizados.
- incentivo à participação dos professores no "Encontro de boas práticas", organizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando são escritos para os colegas, abordam questões estritamente vinculadas aos encontros de formação, seu andamento e subsídios a sua realização, como:

- Sugestões de materiais e atividades para um dos encontros de formação dos PAs.
- Relato do encontro.
- Relato do encontro.
- Socialização de tarefa combinada em reunião de planejamento.

Dentre aqueles destinados aos OEs pela coordenação local ou pela coordenação do PNAIC na DRE, os assuntos referem-se à gestão da formação dos PAs e abrangem:

- Esclarecimentos.
- Envio de material e orientação de uso.
- Convite para aula inaugural.
- Divulgação da lista de participantes.
- Orientações relativas ao planejamento e à realização do Seminário de Professores.
- Divulgação de comunicados e instruções produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A mensagem escrita pela OE1 e enviada aos professores de sua turma, em dezembro de 2013, consiste em um exemplo. Trata de divulgar a programação do seminário que eles realizariam e de animá-los a participar, por meio de um texto breve. O e-mail oferece uma orientação de ordem prática reveladora da atenção e da valorização da presença de todos:

> (...) segue cronograma do nosso Seminário, ok!! Organizem-se em relação as caronas, devido à dificuldade de estacionar. Como estão os banners? Nós aqui estamos nos organizando para a realização de um importante e bonito evento.

A mesma orientadora redigiu outra mensagem com o objetivo de solicitar aos professores que colaborassem com ela e com os outros OEs da equipe do município a fim que pudessem participar de um debate na formação que recebiam, o qual trataria dos eixos e princípios da avaliação no Ciclo de Alfabetização. Ela explica que para isso

necessitavam que os PAs enviassem, por e-mail, contribuições sobre o uso de jogos e os meios de que dispunham para acompanhar, intervir e problematizar sua aplicação no cotidiano da sala de aula. Retoma a elaboração conjunta de pauta de observação de jogos, acrescenta várias perguntas sobre elas e encerra reiterando seu pedido:

> Quais foram as conclusões do grupo sobre as pautas? São importantes, fazemos uso, construímos como professores alfabetizadores para estabelecer foco às nossas observações? Já vivenciamos alguma experiência em sala de aula? Temos vídeo, fotos e exemplos de registro de pautas? Compartilhem, portanto, atividades, experiências, registros e imagens que abordem as pautas de observação.

A troca de mensagem entre os OEs pode ser ilustrada pelos e-mails seguintes. O primeiro foi enviado pela OE4 para seus colegas de equipe e relatava o desenvolvimento do segundo encontro:

> O encontro de sábado foi muito dinâmico. Embora a pauta estivesse longa, o grupo se mostrou motivado e participativo o tempo todo. Foi bastante interessante o trabalho com a definição de conceitos e com os jogos. Os cursistas avaliaram a boa dinâmica; a interação teoria-prática (que se deu na elaboração de rotinas, na troca de experiências e no contato com os jogos); a forma como os textos foram trabalhados e os vídeos utilizados.

Depois de comunicar que não havia conseguido concluir a pauta que fora planejada e que teria que retomar o trabalho com as hipóteses de escrita, sugeriu que este fosse um dos temas abordados na continuação:

> (...) tendo em vista que os cursistas trarão sondagens de seus alunos, pensei em elaborar com eles sequências didáticas para o trabalho com crianças em diferentes hipóteses, buscando utilizar os materiais didáticos do PNAIC.

No mesmo dia recebeu uma resposta, endereçada ao grupo[21], que também continha um breve relato do encontro vivenciado por outra turma de professores e uma nova sugestão:

> A formação do dia 08 foi muito boa. Os jogos ganharam um novo sentido e a consciência fonológica pode ser tocada. As cursistas saíram com novas aprendizagens. Entretanto, solicitaram a cópia dos textos. Sugiro que, se ainda não tivermos o material do MEC, cada participante receba a cópia do texto (caso faça parte da pauta). Penso que é didático, formativo e respeitoso.

A mensagem seguinte, enviada pela coordenadora da DRE aos OEs, aproximadamente um mês após o início da formação dos professores, ilustra as

[21] A coordenadora do PNAIC na DRE criou um grupo de e-mails (no qual incluiu uma das pesquisadoras, com o propósito de agilizar a divulgação e o acesso às informações sobre a formação dos OEs e dos PAs), além de ter incentivado sua equipe a fazer uso de outras ferramentas por meio das quais passaram a se comunicar e trocar materiais, textos, apresentações, vídeos e músicas relativos à formação dos professores.

trocas de informação referentes a aspectos da gestão do curso. Naquela ocasião, ainda restavam dúvidas sobre os profissionais que poderiam participar do Pacto e, principalmente, sobre aqueles que teriam direito a receber a bolsa de estudos. O e-mail tratava de esclarecer algumas delas, na medida do possível, na forma de uma lista da qual foram reproduzidos alguns itens:

> - A princípio, apenas os professores regentes de 1.º, 2.º e 3.º ano têm direito à certificação e bolsa.
> - Os demais casos: CP, POSL, POIE, PRP e Módulos efetivos são ouvintes, embora cumpram as tarefas de todos os cursistas, já que sua inscrição foi consciente das limitações.
> - Os kits de livros e jogos que têm chegado às escolas vêm direto do MEC. O DOT-P, portanto, não tem controle da quantidade e não pode solicitar complementos. (A escola pode organizar uso coletivo do material em sistema de rodízio.)
> - Todos os dados (NOME, CPF, RF, ESCOLA, ANO em que leciona) devem ser conferidos, pois, se estiverem errados, os cursistas não serão cadastrados no SISPACTO.

Novamente, constata-se que a variedade de assuntos tratados, o conteúdo das mensagens e os objetivos subjacentes às mensagens, bem como a opção pelo uso de ferramentas de comunicação virtual são indicadores inequívocos da relevância dos meios encontrados pelos OEs para a comunicação e interação à distância com os diversos interlocutores com que necessitavam se relacionar frequentemente. Em um dos casos, a disponibilidade demonstrada pela coordenadora, aliada à sua familiaridade com as tecnologias da comunicação, colaborou para que pudesse assegurar, agilizar e fomentar a interação entre pares, já que tomou a iniciativa de disponibilizar mais de um meio para isso, provendo ferramentas tecnológicas favorecedoras da comunicação e da documentação do trabalho da equipe, tais como um grupo de e-mail, um blog sobre a formação e um ambiente virtual (responsabilizando-se pela por sua permanente alimentação).

De forma semelhante ao assinalado, quando se tratou de analisar as condições da formação propiciada aos orientadores de estudo, o acompanhamento presencial e a observação dos encontros de formação realizados pelas OEs tornaram possível obter dados sobre o segundo nível de implementação do PNAIC: a formação dos PAS.

O quadro 34 resume informações obtidas quanto à duração dos encontros acompanhados.

Quadro 34 - Frequência e duração dos encontros observados de formação dos PAs

Orient. de estudo	Data	Unidade	Duração prevista	Duração observada
OE1	20/04/2013	Unidade 1	8h	6h20
	15/06/2013	Unidade 3	8h	6h20
	27/07/2013	Unidade 4	8h	6h10
	Total		**24h**	**18h50**
OE2	27/04/2013	Unidade 1	8h	8h
	29/06/2013	Unidades 1	4h	4h
	27/07/2013	Unidades 3	4h	4h
	31/08/2013	Unidade 4	8h	7h30
	Total		**24h**	**23h30**
OE3	19/03/2013	Unidade 1	3h30	3h30
	26/03/2013	Unidade 1	3h30	3h30
	07/05/2013	Unidade 3	3h30	3h30
	14/05/2013	Unidade 3	3h30	3h30
	28/05/2013	Unidade 3	3h30	3h30
	10/09/2013	Unidade 6	3h30	3h
	17/09/2013	Unidade 6	3h30	3h
	Total		**24h30**	**23h30**
OE4	21/04/2013	Unidade 1	8h	7h30
	08/06/2013	Unidade 3	8h	7h30
	29/06/2013	Unidade 3	8h	7h30
	10/08/2013	Unidades 4 e 6	8h	7h30
	Total		**32h**	**30h**
OE5	20/04/2013	Unidade 1	8h	8h
	25/05/2013	Unidade 1	4h	4h

	21/09/2013	Unidade 6	8h	7h30
	Total		**20h**	**19h30**

Nota-se que em nenhum dos casos, nos total dos encontros acompanhados, as turmas de professores tiveram a carga horária prevista, tendo menos tempo de curso do que o esperado, sendo que uma das turmas a carga horária efetiva aproximou-se mais do previsto do que as demais. Por outro lado, em outra turma a diferença entre o tempo de formação previsto e o observado totalizou cinco horas (o que corresponde a mais do que a metade do tempo que um encontro deveria durar, em média, segundo os autores do material usado na formação: 8h). Em outros casos, a diferença para menos, em três encontros, correspondeu a duas horas.

Esse dado revela que nenhum professor alfabetizador da amostra teve assegurada a formação durante todo o tempo a que tinha direito, o que resulta contraditório e significativo em um contexto no qual se discute frequentemente a necessidade de assegurar aos alunos matriculados em turmas de alfabetização os seus direitos de aprendizagem, enfatizando que são indispensáveis para se alfabetizem e obtenham bom resultados.

Como existe um claro paralelo com o que foi observado na formação dos OEs – mesmo que, naquele caso, a diferença tenha sido mais exacerbada em duas turmas da amostra a carga horária inferior à prevista denota a existência de uma atitude de desvalorização do tempo necessário à aprendizagem, atitude que parece generalizada entre as turmas e os atores, já que não é sequer mencionada por formadores ou por formandos, em nenhum dos dois níveis de implementação do PNAIC descritos até o momento, o que contrasta com as expectativas expostas anteriormente, sobretudo as de alguns dos OEs que acreditavam que a formação oferecida por uma universidade acrescentaria muito à sua vida profissional. Nem mesmo a questão dos seus direitos de aprendizagem, evidentemente prejudicados com a duração encurtada, foi levantada pelos sujeitos.

5.b.2.3.5 – Perfil das turmas de PAs

O quadro abaixo apresenta as percepções dos orientadores de estudo em relação à sua turma de professores alfabetizadores, explicitadas na situação da entrevista.

Quadro 35 - Perfil da turma de professores alfabetizadores

Fale um pouco do perfil de sua turma de professores alfabetizadores. Considere as seguintes características: - Experiência no magistério e como alfabetizadores; - Acúmulo/outras experiências de formação no campo da alfabetização; - Proximidade ou distância de suas concepções quando comparadas às concepções de aprendizagem defendidas nos materiais do PNAIC; - Disponibilidade para as propostas.	
OE1	O grupo tem muita experiência no magistério, na atuação como professores alfabetizadores. A maioria fez o *Pró-Letramento*, outros cursos na rede estadual e municípios vizinhos. A maioria escolheu porque acredita na alfabetização. São próximas, até porque a dinâmica de troca de experiências mostra isso. O que o pacto traz elas já tinham só deu um direcionamento. É um grupo privilegiado, contribui bastante, no início se apresentou resistente, mas agora é um grupo que contribui com as trocas, realiza as tarefas, traz dúvidas, discute, colabora em tudo.
OE2	A minha turma é composta por 34 profissionais, entre eles se encontram: 1 diretora; 5 coordenadoras; 28 professores alfabetizadores. Avalio minha turma como profissionais que realmente amam o que fazem e procuram dar o melhor de si para seus alunos. Todos eles possuem licenciatura e muitos já cursaram ou estão cursando sua pós. Ao acompanhar as atividades em sala, pude constatar que os professores realmente estão aplicando os saberes adquiridos no Pacto.
OE3	A grande maioria tem uma boa experiência como alfabetizador, algumas em 1999 já alfabetizavam. São boas alfabetizadoras, a maioria. Uma faz dois anos, mas ela busca, procurar querer saber. A grande maioria não tem outras formações, algumas tiveram aqui o *PROFA,* o *Pró-Letramento.* Não muda muito, estão bem próximas. Se nem todas trabalhavam como alfabetizadoras, trabalhavam na Educação Infantil, como muita coisa que está sendo proposta, como projetos, já buscamos por isso. Não tinha essa discussão sobre consciência fonológica, com esse nome, mas trabalhamos isso há muito tempo. São todas comprometidas, nunca nenhuma deixou de entregar tarefa, dão satisfação quando não fazem, mandam por e-mail, justificam, ou colocam numa caixinha, na secretaria.
OE4	A maioria tem mais de cinco anos de experiência, mas não necessariamente em classes de alfabetização. Não sei dizer como é a experiência deles nesse campo... Parece-me que o grupo é bem mesclado. Tem os que se aproximam bastante dos conceitos colocados e outros que se distanciam, não têm muita clareza, precisariam aprofundar alguns conceitos. Pela participação nas discussões e pelos registros que recebo me parece que mais de 50% se aproxima. Grupo disponível, participativo, comprometido. Observo que os professores buscam participar do que é proposto e dar um retorno.

OE5	Muitos professores são experientes, conhecem todos os seus alunos e sabem do que estão falando. Agora tem aquele professor que estava na quarta série (antiga) muito tempo e como faltou aula teve que pegar primeiro ano, teve PRP, módulo que ora consegue aula, ora não e tiveram que pegar aula no ciclo. Aqueles que você percebe que estão com tudo apropriado, certamente vieram do PROFA (...), Letra e vida, mas tem quem não fez nenhum dos dois. As pessoas que estão no grupo não estão interessadas na pontuação, porque meio ponto qualquer curso de 12h dá ou os R$ 200,00 de bolsa, que é importante, mas não é o que faz a diferença para mobilizar, "perder" um sábado. Tem professor que diz que gasta o dinheiro com material que antes comprava com o próprio recurso. Ou até tem aquele que foi por terrorismo, pois foi dito uma época que quem fez o pacto é que teria prioridade para escolher 1º e 2º anos e gosta de escolher 1º então está lá forçado. Os professores entregam as atividades e são comprometidos, agora você percebe que algumas foram feitas porque tinham que entregar, mas outras fizeram para entregar e para si, para o seu trabalho.

A avaliação feita pelos OEs, na ocasião em que foram entrevistados, quanto à experiência dos professores indica que os cursistas foram, de maneira geral, considerados experientes, embora uma das orientadoras tenha deixado de incluir informação sobre esse aspecto em sua resposta (OE2) e haja nuances na avaliação de cada turma. A OE1 afirmou que os professores eram experientes, inclusive no segmento da alfabetização. A OE3 declarou que a maioria dos PAs de sua turma era experiente como alfabetizador. De modo semelhante, a OE4 apontou que a maioria dos cursistas de seu grupo tinha mais de cinco anos de experiência, porém não necessariamente na alfabetização, pois afirmou não saber dizer sobre a experiência deles nesse campo. Por fim, a OE5 mencionou que muitos dos integrantes de seu grupo eram experientes e "sabem do que estão falando", além de conhecerem seus alunos.

Outro aspecto integrante da pergunta consistia na proximidade ou distância de suas concepções quando comparadas às concepções de aprendizagem defendidas nos materiais do PNAIC. Novamente, uma das respostas deixou de contemplar informações sobre esse tópico (OE2). Nas respostas das demais, observa-se que a proximidade entre concepções é identificada, ainda que uma das OEs (OE5) não seja explícita; afirma apenas: "as pessoas que estão no grupo não estão interessadas na pontuação" (refere-se à pontuação a ser recebida pelos docentes e que contará para o progresso em sua carreira). Deduz-se dessa parte de sua resposta que exista outro interesse para a participação dos professores, possivelmente sua identificação com a concepção do PNAIC ou com alguma de suas características. Para a OE1, as concepções são próximas, o que se pode notar pela "dinâmica de troca de experiências". Em sua opinião, em lugar de trazer novidades, o Pacto "deu um

direcionamento" ao que os professores já tinham. Pensamento semelhante é exposto pela OE3, que afirma que há proximidade de concepção e exemplifica que "não tinha essa discussão sobre consciência fonológica, com esse nome, mas trabalhamos isso há muito tempo". Por sua vez, a OE4 revela a percepção de que seu grupo é mesclado em termos de proximidade ou distanciamento de concepções em relação ao que o material do curso propõe. Existem os que, em sua opinião, "se aproximam bastante dos conceitos colocados e outros que se distanciam, não têm muita clareza, precisariam aprofundar alguns conceitos". Ressalta que, pela participação dos cursistas nas discussões e pelos registros que ela recebe, estima que a maioria se aproxima das concepções de aprendizagem propostos.

No que diz respeito à disponibilidade para a realização das propostas, as respostas coincidem novamente, sendo que, dessa vez, todas as OEs incluíram informações sobre esse aspecto da pergunta. Os adjetivos "disponível", "participativo" e "comprometido" são utilizados para descrever o perfil da turma sob a responsabilidade da OE4. Sua colega, a OE 5, afirmou que os professores de sua turma eram comprometidos e entregam as atividades. Porém, notou que algumas eram feitas porque as tinham que entregar, enquanto outras eram realizadas não apenas para serem entregues, mas também para o trabalho do próprio professor. As OE1 e OE3 relataram que os integrantes de suas turmas realizavam as tarefas, sendo que em uma delas (OE3) costumavam dar satisfação quando não as faziam e as entregavam posteriormente, recorrendo ao e-mail ou a outro expediente. A OE2, por seu turno, acrescentou um novo ingrediente ao mencionar que nas ocasiões em que realizava acompanhamento em sala de aula podia constatar que os cursistas "realmente est[ão]avam aplicando os saberes adquiridos no Pacto", o que leva a crer que estejam disponíveis para aprender e realizar as propostas, ainda que ela não tenha mencionado a disponibilidade de forma explícita.

Merece atenção a referência ao acompanhamento realizado em sala de aula, dado que não havia sido reportado anteriormente por nenhum dos OEs, embora previsto nos textos oficiais[22], tendo sido, inclusive, mencionado publicamente no ato da posse do então ministro da Educação Aloizio Mercadante, quando o PNAIC foi apresentado. Em um dos slides utilizados na ocasião, aludiu-se à "formação em serviço presencial e contínua com dois anos de duração, com tutoria permanente"

[22] Recorde-se que a resolução 4 do FNDE, publicada em fevereiro de 2013, define o acompanhamento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores como uma das atribuições dos orientadores de estudo (artigo 15) .

como parte do eixo da formação dos professores. Contudo, a despeito das previsões, a implementação do programa, nos municípios/DREs observadas demonstrou não garantir as condições objetivas para a realização deste acompanhamento. Inclusive porque a jornada de trabalho dos OEs não estava totalmente vinculada ao programa e eles precisavam ajustar o tempo de dedicação ao PNAIC com o tempo de realização das outras tarefas de seus cargos de origem. Além do mais, outros profissionais como os coordenadores pedagógicos são responsáveis por esse monitoramento dos professores que integram o corpo docente das escolas em que eles atuam.[23]

Em algumas das respostas destaca-se a citação de outros programas de formação continuada no campo da alfabetização dos quais os cursistas teriam participado, de acordo com as OE1, OE3 e OE5. A síntese das respostas dadas pelas três orientadoras revela que são mencionados os seguintes: Pró- Letramento, Profa e Letra e Vida, além de uma citação genérica a outros cursos oferecidos pela rede estadual e por municípios vizinhos. Na opinião da OE5, ter tido a oportunidade de frequentar alguns desses cursos produziu efeitos positivos em alguns dos professores: "Aqueles que você percebe que estão com tudo apropriado, certamente vieram do PROFA (...), Letra e vida, mas tem quem não fez nenhum dos dois". Com essa afirmação, além de opinar favoravelmente sobre os resultados de formações anteriormente propiciadas pela rede de ensino de que faz parte, reitera a afirmação acerca da heterogeneidade que observa existir em seu grupo.

Quando responderam ao questionário, alguns meses antes, os orientadores foram igualmente solicitados a informar o perfil da turma. Na ocasião, todos eles afirmaram que, de maneira geral, os professores contavam com mais do que cinco anos de experiência como alfabetizador ou no magistério, sem especificar em que segmento da escolaridade. No que tange aos conhecimentos sobre a alfabetização, os responsáveis por três turmas (OE1, OE4 e OE5) avaliaram que os professores revelavam conhecer razoavelmente os processos de alfabetização e ter um grau mediano de conhecimentos teóricos e didático-metodológicos desta área; enquanto os outros dois orientadores apresentaram avaliação mais otimista, segundo a qual integrantes de suas turmas demonstravam conhecer bastante de alfabetização e compreender bem tanto os seus aspectos teóricos quanto os aspectos didático-metodológicos. Dois dos respondentes (OE2 e OE3) opinaram que os professores

[23] Problema semelhante foi enfrentado no contexto de outras políticas de formação continuada de professores implementadas anteriormente no Brasil, como o Pró-Letramento.

experientes mostravam-se dispostos a refletir sobre sua prática pedagógica e a compartilhar seus conhecimentos com os menos experientes, o que tornava os encontros mais ricos; e, por outro lado, na visão da OE2, os iniciantes apresentavam muita vontade de aprender, facilitando o trabalho do orientador, pois perguntavam e participavam mais. Os demais OEs discordaram da ideia, sugerida pela pergunta ("(...) Considera que os professores mais experientes apresentam melhor envolvimento e rendimento? Considera que os iniciantes são mais engajados?") de que experiência possa ter relação com disposição. Afirmaram que "o nível de engajamento e desempenho dos professores é independente do tempo de trabalho em sala de aula" e indicaram alguns fatores que podem estar relacionados com a disponibilidade para a formação: atitude favorável ao estudo, perfil do professor, concepção de ensino e de formação continuada. Para a OE4, a diversidade de experiências contribui para o desenvolvimento das atividades. De forma sintética, dois orientadores avaliaram que os professores demonstraram alto grau de envolvimento e engajamento com as atividades que haviam sido propostas até aquele momento (OE2 e OE3), enquanto para os demais o grau de envolvimento e engajamento apresentado fora considerado apenas razoável.

Os OEs puderam completar as respostas indicando outras características que consideravam relevantes para compor o perfil das turmas. Mencionaram o seguinte: a colaboração com as propostas apresentadas nos encontros de formação e a socialização de experiências vividas em sala de aula (OE1 e OE2); o interesse na pesquisa pela pesquisa e sua atitude favorável ao estudo (OE3); o apreço pela reflexão sobre a prática e a abertura às discussões sobre diferentes concepções pedagógicas (OE4); a heterogeneidade e a diversidade de experiências (OE5).

5.b.3 – Experiência dos sujeitos nível III: a prática docente dos PAs em turmas de alfabetização

5.b.3.1 – Trajetória profissional dos PAs

Assim como as formadoras e as orientadoras de estudo, as professoras também foram solicitadas a responder, em entrevistas realizadas em setembro de 2013, algumas questões que visavam à ampliação do conhecimento acerca de seu perfil profissional por meio do mapeamento de sua formação universitária, da experiência

que possuíam como formadores de professores, além do envolvimento atual com outras ações de formação docente.

O quadro abaixo relaciona e situa os professores alfabetizadores da amostra, indicando correspondências entre eles e outros atores, o que pode ser útil para contextualizar e compreender as respostas analisadas na continuação:

Quadro 36 – Situação dos professores alfabetizadores integrantes da amostra quanto à rede de ensino e escola em que atuam e relação com outros atores do PNAIC

IES	Formador	Município	OE	Escola	Professores
IES1	F1	Embu das Artes	OE1	ESCOLA A	P1, **P2** e P3
IES2	F2	Itapevi	OE2	ESCOLA B	**P4**
				ESCOLA C	P5
				ESCOLA D	P6
IES3	F3	Monte Mor	OE3	ESCOLA E	**P7**, P8 e P9
IES1	F4	São Paulo	OE4	ESCOLA F	P10, **P11** e P12
IES1	F5		OE5	ESCOLA G	**P13, P14 e P15**

Legenda: em negrito: professores acompanhados nos encontros de formação e nas aulas (os demais foram acompanhados nas aulas apenas)

A primeira pergunta que tratava do perfil profissional dos PAs solicitava informações sobre sua formação inicial e procurava saber que tipo de curso haviam frequentado enquanto se preparavam para exercer a docência.

Quadro 37 – Formação inicial dos PAs

Conte-nos um pouco sobre a sua formação inicial: Você cursou o magistério ou curso normal de ensino médio? Fez curso de Pedagogia? Onde estudou? Se formou há muito tempo? O que motivou essa escolha profissional?	
PA1	Fiz Magistério e Pedagogia. A graduação eu cursei no FTS - Faculdades Taboão da Serra, hoje Anhanguera – e concluí em 2004. Quem me motivou a escolha foi a minha mãe. Até porque ela queria que tivesse uma profissão e por isso fiz o Magistério. A Pedagogia foi consequência porque era obrigatório para dar aula.
PA2	Fiz o curso Normal e a Pedagogia na UNIFIEO, terminei em 2004. A história é longa: a princípio tive muita dificuldade na escola, meu pai me apoiava em casa. Acho agora que eu era disléxica, pois não entendia o que lia. Terminava de ler e não tinha entendido nada. Não tive nenhum apoio de professora na escola. (...) No magistério consegui me superar e fui uma das primeiras alunas da sala porque não queria mais passar por aquela situação e daí quis estudar para auxiliar as crianças com dificuldades e não deixar que passassem pelo que passei.
PA3	Fiz Magistério e Pedagogia me formei em 2004. Trabalhei como inspetora e os colegas me incentivaram a cursar o magistério.
PA4	Fiz CEFAM – Magistério; a minha formação é em Psicologia. Sempre quis as duas carreiras, então, dou aulas de manhã e a tarde atendo em consultório. Fiz o "Letra e vida" na rede de [...]. Já faz mais de 18 anos que fiz o

	Magistério, então, sempre estou buscando um curso para me especializar. (...) Escolha: essa questão é bem fácil! Minha mãe é professora aposentada, ela sempre foi uma grande inspiração! A minha imagem primária é de uma sala de aula. Sem contar que minha família fez carreira nessa profissão. Apesar das dificuldades encontradas, tenho muito orgulho dessa escolha!
PA5	Concluí o Ensino Médio no técnico em Contabilidade no antigo colégio CEI. E como não tive oportunidade para trabalhar nesse ramo, acabei entrando em secretaria de escola como agente administrativo, que realiza a organização dos documentos da escola (matrículas, históricos, livro ponto, folhas de pagamento, etc.) e, por solicitação do diretor, acaba ajudando nos recreios, entradas, saídas e eventos dos alunos. Foi por conta dessa vivência na escola e esse contato com as crianças que me motivei a escolher essa profissão. O meu salário nem alcançava uma faculdade e já não tinha o Magistério nas escolas estaduais, então a Secretária de Educação da época trouxe um Curso de Magistério mais acessível ao funcionário [Curso Normal a Distância]. Concluindo o magistério, fiquei sabendo que estava sendo exigido o curso de Pedagogia dos professores e que tinha um prazo na lei para se cumprir. (...) Após uns quatro anos chegou em [...] a Faculdade UNINTER onde tive a oportunidade de avançar em minha formação. Em 2010, meu último ano de faculdade, fui chamada para a sala de aula. Foram 11 anos e 6 meses como administrativo de escola.
PA6	Cursei Magistério, que era antigo CEFAM, terminei em 1992. Fiz Pedagogia nas Faculdades Integradas Campos Salles, me formei em 2001. E fiz uma especialização em Educação inclusiva, na Faculdade Gama Filho em 2010. Pra falar a verdade, o meu pai me inscreveu no vestibulinho que era aplicado para que se cursasse o CEFAM. No decorrer do curso, percebi que era isso mesmo que eu queria.
PA7	Magistério, Pedagogia e pós em Psicopedagogia, na UNOPEC, de Sumaré. Eu me formei há mais ou menos nove anos. Na verdade, quando comecei no Magistério, não era bem essa profissão que eu tinha vontade de cursar, mas precisava trabalhar... Mas comecei com Magistério, gostei, parece que a gente se encontra, gostei, trabalhei em sala mesmo antes de me formar. Depois de um tempo fiz Pedagogia, se não fizesse, não poderia continuar dando aula. E a pós também, a gente precisa se atualizar.
PA8	Fiz Magistério e Pedagogia na FAC (Faculdade Anhanguera de Campinas), terminei neste ano, em 2013. A motivação foi minha mãe, que queria que eu fizesse Magistério.
PA9	Fiz Magistério e Pedagogia na UNICAMP. Gosto da área de educação, terminei em 2005. Antes, fiz Matemática.
PA10	Fiz Magistério na escola Fernão Dias Pais e fiz estágio ali mesmo, enquanto estudava. O curso de Pedagogia fui fazer bem mais tarde porque me casei e meu primeiro filho precisava de acompanhamento constante porque tinha um problema de saúde. Fiz Pedagogia na Faculdade Costa Braga que fica em Santo Amaro. Depois fiz especialização em Ética e Educação (parceria da SME SP e UNIVESP) e, atualmente, curso Psicopedagogia (especialização). Desde que nasci, queria ser professora. Considero que é uma vocação. Desde pequena queria muito frequentar a escola, mas não podia. Então brincava de ser professora com as bonecas. Com 6 anos, por insistência da minha mãe, fui autorizada a frequentar a escola Nipo-brasileira e fui muito bem recebida e tratada pela professoras. Eu amava essas professoras! Isso me motivou. Nunca pensei em outra profissão.
PA11	Cursei o Magistério com bolsa de estudos em uma escola particular muito boa do Rio de Janeiro, o Colégio Werneck. Meus professores eram excelentes. Eu tinha que ter nota 8, pelo menos, para não perder a bolsa. Aprendi a fazer o melhor com o que eu tenho, desde cedo. (...) Fiquei muitos anos sem estudar depois que me formei no Magistério porque não podia pagar uma faculdade particular. Mas sempre li muito. Tenho cartões de várias bibliotecas, até hoje. (...) Quando pude fazer faculdade, fiz primeiro Letras (Português e Espanhol) porque amo a Língua Portuguesa. Estudei na UNISA e conclui em 2005. Em 2009, terminei Pedagogia em Araras, na UNIARARAS. (...). Fiz o PROFA que me deu 3 pontos, igual ao curso de Pedagogia. Estou gostando mais desse (PNAIC) do que do PROFA, acho que

	ele complementa o PROFA. (...). Desde criança, resolvi ser professora. Fazia turma com os filhos das vizinhas lá de casa, era para brincar, mas eles acabaram aprendendo comigo (...) .
PA12	Faz muito tempo que me formei no Magistério. Comecei a trabalhar com 15 anos, como monitora na ONG Arrastão, que fica aqui perto. Ficava com os filhos das mulheres que faziam oficina de costura. Depois fiz o Magistério, em 1987, no Colégio Fernão Dias Pais e lá mesmo fiz um estágio porque a escola tinha o Primeiro Grau (como o Ensino Fundamental se chamava na época). Uma vizinha minha que era professora, mais velha do que eu, me levou para trabalhar em uma escola estadual no Embu. Fui contratada como eventual. Quando terminei o Magistério, prestei concurso para a rede estadual de São Paulo e fui aprovada. Então, um ano depois de meu ingresso como eventual, passei a ser efetiva nessa rede. Logo em seguida, acho que no ano seguinte, prestei concurso para a rede municipal de São Paulo e também fui aprovada. Trabalhava nas duas redes. Fui fazer Pedagogia, no Bom Retiro, na Escola Hebraico-brasileira Renascença. Era muito puxado! Trabalhar o dia inteiro e estudar a noite não é fácil. Quem me incentivou, novamente, foi aquela vizinha mais velha que também era professora e já fazia essa faculdade. Foi uma fase difícil... foram 8 semestres. Casei e fiquei grávida nesse período. Minha primeira filha nasceu logo depois que eu concluí a faculdade.
PA13	Fiz Magistério, o Normal, depois Pedagogia e terminei em 1998. Fui fazer Magistério porque queria trabalhar e arrumei emprego no 1º ano. Quando terminei o Magistério, já tinha ideia de prestar concurso.
PA14	Fiz Pedagogia em 1997. Fui fazer Magistério porque eu sempre fui uma menina muito pobre e sempre foi difícil até para estudar. Sempre quis estudar e tive que trabalhar para ajudar pai e mãe e quando me casei eu vi a oportunidade de concretizar meu sonho, fazer a faculdade.
PA15	Fiz Magistério com especialização em pré-escola e terminei a Pedagogia em 1990, na Universidade Princesa Isabel que agora virou Ibirapuera. "Caí de paraquedas" na Educação. Meu sonho era ser da Marinha. Cheguei a me inscrever, mas não passei no [exame] biométrico. (...) Depois o ensino Médio, por conta da minha idade era para fazer a noite, mas meu pai não queria que eu estudasse a noite, então fui para manhã, mas de manhã era só Magistério.

Como as respostas indicam, todas as professoras cursaram o Magistério ou o Normal (apenas duas delas citaram esse último curso) e, com exceção de uma delas, relataram ter concluído o curso de Pedagogia. A professora que difere das demais (PA4) concluiu o curso de Psicologia. Outra declarou ter feito outra graduação (Letras) antes de frequentar o curso de Pedagogia (PA11). De modo semelhante, a PA5 afirmou ter concluído o curso de Contabilidade (nível médio) antes de ter optado pelo curso do Magistério.

No que diz respeito ao ano de conclusão do curso de Pedagogia, há considerável variação nas respostas, já que a professora que obteve o diploma há mais tempo o fez há 23 anos e a que o obteve há menos tempo o fez no mesmo ano em que a formação do PNAIC teve início. De acordo com as respostas, três professoras (PA8, PA5 e PA11) concluíram o curso há cinco anos ou menos; outras cinco (PA9, PA1, PA2, PA3 e PA7) o concluíram há oito ou nove anos; duas outras

(PA6 e PA13) o concluíram há doze ou quinze anos; e, por fim, duas professoras o concluíram há mais de dezesseis anos (PA14 e PA15). Três professoras não informaram o ano de conclusão do curso. Observa-se, portanto, que dentre as entrevistadas que responderam a questão referente ao ano de conclusão do curso a maioria havia se formado há menos de dez anos. Observa-se, portanto, que dentre as entrevistadas que responderam a questão referente ao ano de conclusão do curso, a maioria havia se formado há menos de dez anos, o que indica que o frequentaram quando já possuíam alguma experiência profissional, possivelmente para atender a exigência de formação em nível superior de docentes para a Educação Básica prevista no artigo 62 da Lei 9.394/96 e no Decreto nº 3.554/00 (fato mencionado por uma delas, inclusive). Assim, conclui-se que a formação inicial de várias dessas professoras corresponde ao curso de Magistério, uma vez que, por contarem com uma profissionalidade já construída quando frequentaram a faculdade de Pedagogia, o curso de nível superior funcionou para elas como um contexto de formação continuada.

Quanto à instituição responsável pelo curso frequentado, a grande maioria das 11 professoras que se graduaram em Pedagogia e forneceram informação frequentou instituições particulares de ensino (dez PAs). A PA9 consiste na exceção por ter sido aluna do curso oferecido por uma instituição pública, a UNICAMP. As outras professoras mencionaram as seguintes instituições: Faculdades Taboão da Serra (FTS – hoje Faculdade Anhanguera), UNIFIEO, Faculdade UNINTER, Faculdades Integradas Campos Salles, UNOPEC Sumaré, Faculdade Anhanguera de Campinas (FAC), Faculdade Costa Braga, UNIARARAS, Escola [Faculdade] Hebraico-brasileira Renascença, Universidade [Faculdades Integradas] Princesa Isabel.

A parte da pergunta que solicitava que revelassem o motivo pelo qual escolheram cursar Pedagogia foi respondida por 13 professoras. A maior parte das respostas refere-se à motivação para frequentar o curso do Magistério. A minoria que alude às razões para cursar Pedagogia, formada por apenas duas professoras, alega que o fez em consequência do curso de nível médio, como uma continuidade e como uma necessidade para poder lecionar: “a Pedagogia foi consequência porque era obrigatório para dar aula” (PA1).

Das 13 professoras que expuseram sua motivação para cursar o Magistério, iniciando assim a sua formação como docente, cinco apontam pessoas responsáveis ou incentivadoras da escolha, quatro mencionam razões econômicas ou outra razão,

duas atribuem às crianças a decisão tomada e, ainda, outras duas afirmam que, desde a infância, desejavam ser professoras. Possivelmente essas quatro últimas tenham experimentado, desde o momento em que fizeram a opção profissional, a visão e a missão de futuro a que Rosa Maria Torres alude quando afirma que a vocação para o ensino consiste em uma "visão de um mundo melhor e o desejo de contribuir com sua construção" (2001, p.182).

A trajetória profissional percorrida pelos professores foi objeto de algumas questões da entrevista como demonstra o quadro 38:

Quadro 38 – Trajetória profissional dos PAs

Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória como professor. Você atua há muito tempo em sala de aula? Atua há muito tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Tem alguma outra atividade docente? Tem outros planos profissionais?	
PA1	Atuo há 13 anos. Comecei trabalhando na Educação Infantil, por 6 anos. Sempre trabalhei com alfabetização
PA2	Desde 2002 atuo na Educação Infantil. No Ensino Fundamental estou há sete anos sempre nos anos iniciais.
PA3	Estou em sala de aula há 13 anos. Estou nas series iniciais há 9 anos e trabalho com educação infantil e meu plano e ficar só na Educação Infantil.
PA4	Quando eu me formei eu já estava dando aula. Eu me formei antes dos 18 e estava dando aula. No ano da formatura já começamos a prestar vários concursos para saber como era e prestamos [os colegas da turma do CEFAM] em [...]. Estou na rede há 17 anos e já trabalhei na prefeitura de Osasco e fui coordenadora na rede particular.
PA5	Antes de trabalhar na escola, durante uns nove anos dei aulas bíblicas para crianças nas igrejas, que é bem "diferente". Nos anos iniciais do Ensino Fundamental faz três anos e três meses: em 2010 para 5º ano, em 2011, 2012 e 2013 para 2º ano. No momento não tenho outra atividade docente e minha preferência tem sido 2º ano.
PA6	Já atuo há 20 anos como educadora. Trabalhei muitos anos nas séries iniciais, onde aprendi muito. Na maioria dos anos trabalhei com terceiro ano. Junto trabalhei no SESI com alfabetização de adultos, que foi onde eu aprendi muito, principalmente a trabalhar com sequência didática e a respeitar o conhecimento prévio do aluno. Posso dizer que despertei para alfabetização e letramento. Trabalhei no Projeto Aprender Mais da rede de [...] e também aprendi muito, transferi tudo para a minha sala de aula. Gosto da sala de aula, quero me especializar mais, na área da educação.
PA7	No Magistério, já comecei a trabalhar, mas por pouco tempo. Quando me formei, trabalhava em consultório dentário e comecei a substituir, na Educação Infantil, por uns cinco anos. No Ensino Fundamental, comecei faz três anos. Penso... já fui coordenadora pedagógica, em voltar para a coordenação, mas não sei se é o momento.
PA8	Dei aula em escola particular, na Educação Infantil. Trabalhei em empresa, no comércio, ganhava pouco e resolvi voltar para dar aula. Até agora atuei oito anos, há três anos com segundo ano, sou concursada na [Escola E]. Pretendo terminar a pós-graduação e talvez fazer outra faculdade (Serviço Social ou Letras), para abrir outro campo como profissão.
PA9	Atuo há 15 anos. Fiquei 5 a 6 anos com os anos iniciais. Dei aula 1 ano, de Matemática.
PA10	Iniciei com um estágio remunerado na FUNDAP, em uma creche da Secretaria Estadual do Trabalho. Era uma sala pequena com poucos alunos.

	A Coordenadora Pedagógica era boa. No ano seguinte, quando eu já estava formada, fui contratada nessa mesma creche. Depois atuei como professora auxiliar em uma escola particular, por um ano apenas, porque fui aprovada no concurso para a SME de SP e fui trabalhar na EMEF [...] onde, sem poder escolher, tive que assumir uma 4ª série com alunos multirrepetentes. Apesar dos desafios, gostei da experiência, da nova realidade e continuei nessa série, mesmo quando pude optar, por mais três anos. Em 1989 consegui uma remoção para [a Escola F] e senti-me acolhida apesar de não poder continuar na 4ª série como pretendia. Desde então, estou aqui e no 1º ano (com exceção do ano em que engravidei pela 2ª vez e optei por uma 2ª série pensando que poderia ser menos trabalhoso). Gosto daqui porque os profissionais são bem amigos. É como uma família. Amo muito estar aqui! É o que eu mais gosto na minha vida!
PA11	Comecei no RJ, em escolinhas particulares, quando estava no 3º ano do Magistério. Dava aula de 1ª a 4ª séries. No Rio mesmo também dei aula para o Pré em escola particular, depois do Magistério. (...) Vim para SP a convite de uma tia que me disse que aqui estavam precisando muito de professores. Em março de 1990 fui contratada para trabalhar na rede estadual. No ano seguinte, comecei a trabalhar também como contratada aqui [na Escola F]. Em 1992 prestei concurso para a rede municipal e fui aprovada. Trabalhei em outras escolas da rede e em 2003 voltei para a [Escola F]. Adoro ser professora. Reclamo que o salário poderia ser melhor, mas eu amo! Muda a sua vida!
PA12	Comecei na rede municipal em uma escola [...]. Muitos professores começam ali porque a escola está situada em uma área problemática do ponto de vista social... Sempre fugi do primeiro ano. Gosto muito do terceiro ano. Algumas vezes dei aula no segundo ano e acompanhei minha turma no terceiro. Gostei muito dessa experiência. Já conhecia os pais, os alunos...dei continuidade ao trabalho... No Estado já peguei a 4ª série. Quando nasceu meu segundo filho, resolvi me exonerar da rede estadual e ficar só na rede municipal.
PA13	Fiz concursos em São Paulo e São Bernardo e passei nos dois. Trabalhei três anos em São Bernardo e depois fui diretora, em 2005, por ausência da diretora, até 2007. Quando ela retornou, voltei para sala de aula. Estou na prefeitura de SP desde 99, há 14 anos, mas trabalhei também em escolas de Educação Infantil. Não tenho vontade de mudar, mas de largar um cargo, pois com o acúmulo fica bem puxado.
PA14	Ingressei na prefeitura há 13 anos, trabalhei no Estado e também na rede particular. Nunca quis ser coordenador, nenhum cargo burocrático. Adoro o que faço e quero continuar fazendo, a sala de aula.
PA15	Prestei concursos na prefeitura e no Estado. Acabo de pedir aposentadoria no Estado, foram 30 anos de trabalho. Na prefeitura estou há 23 anos e só n[a Escola G] há 22 anos.

As respostas revelam que, entre as professores da amostra, há diferenças relativas ao tempo de experiência em sala de aula, sendo que a maior parte delas exerce a docência há mais de dez anos. Três delas possuem de 0 a 10 anos de experiência (PA5, PA7 e PA8); 9 possuem de 11 a 20 anos de experiência e apenas 1 delas possui mais de 20 anos de experiência (PA15). Dois entrevistados não responderam a pergunta (PA10 e PA12).[24]

[24] Possuem de 11 a 20 anos de experiência os seguintes profissionais: PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PA9, PA11, PA13 e PA14.

Sobre a experiência com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco professoras afirmaram ter atuado nesse segmento por um período de três a dez anos (PA2, PA3, PA5, PA7 e PA9) e outras três professoras referiram experiência que variou de treze há vinte anos (PA1, PA10 e PA6). Sete PAs não forneceram informação sobre esse tipo de experiência docente.

Uma única professora mencionou outra experiência docente referindo-se ao trabalho com turmas de Educação Infantil (PA3).

Outros planos profissionais foram escassamente revelados nas entrevistas: uma das professoras manifestou a intenção de especializar-se mais na área da Educação (PA6), outra informou que pretendia concluir o curso de pós-graduação e possivelmente cursar outra faculdade a fim de contar com outros campos profissionais (PA8) e uma última explicitou a ideia de abandonar um de seus cargos para diminuir a sobrecarga de trabalho causada pelo acúmulo de funções docentes (PA13).

Destacam-se trechos das respostas de duas professoras que não se referem exatamente ao que fora perguntado, mas contém informações relevantes sobre como veem a profissão que escolheram e o seu local de trabalho. A PA10 comenta que gosta da escola em que trabalha há vários anos porque os profissionais são bem amigos e a equipe se assemelha a uma família. Conclui sua resposta com uma declaração enfática e reveladora: "Amo muito estar aqui! É o que eu mais gosto na minha vida!" De forma semelhante, sua colega de equipe, PA11, afirma que adora ser professora, apesar de considerar que o salário poderia ser melhor. Também ela conclui com uma afirmação de peso: "[Isso] Muda a sua vida!" Considerando-se o sentido de ambas as declarações, pode-se estabelecer um paralelo entre elas e a opinião de que

> "servir aos outros é uma das maneiras mais significativas de existência do ser humano. Ser professor ou professora é ser investido essencialmente como agente de mudança, com um poder incomensurável de contribuir para mudar a vida e o destino de milhares de pessoas (...)" (TORRES, 2001, p. 182).

A possibilidade de contribuir para a transformação da vida dos alunos é observável também em parte das respostas apresentadas no quadro a seguir. Ele trata da questão que buscava mapear o tempo de experiência das professoras integrantes da amostra, ao mesmo tempo que desejava saber como elas viam a opção por atuar com crianças que iniciam o processo de escolarização:

Quadro 39 – Experiência dos PAs em turmas de alfabetização

Você atua há muito tempo em turmas de Alfabetização? Como vê essa escolha pelas crianças em processo inicial de escolarização?	
PA1	Há 13 anos mais ou menos
PA2	Desde o início, há 11 anos. Vejo cada conquista dos alunos como uma conquista minha. Gosto de acompanhar o desenvolvimento de cada um.
PA3	Há nove anos e gosto porque é a base da escolarização.
PA4	Sempre, dos 17 foram 12 só com alfabetização. Gosto das outras séries, mas já que está na chuva é para se molhar, o primeiro ano é mais trabalhoso, mas é mais prazeroso, sempre aprendo.
PA5	É a terceira turma de alfabetização que eu pego. No segundo ano seu desenvolvimento é notável, os avanços dos alunos durante o ano são inacreditáveis. Isso tirando um caso de inclusão do ano anterior, nos três anos todos alunos chegaram ao 4º bimestre como alfabéticos.
PA6	Atuo, eu acho que o professor deve ter consciência que a alfabetização é a base para todo o processo educativo e sua experiência é muito importante. Mas acredito também que o educador deve estar aberto para as mudanças e aperfeiçoamentos, pois não simplesmente alfabetizar, mas é também letrar o seu aluno, respeitando suas dificuldades durante o decorrer do processo.
PA7	Como alfabetizadora são dois anos. Como trabalhei muito tempo com Educação Infantil, estranhei um pouco, eles são pequenos ainda, tem hora que a gente tem de fazer quase tudo para eles. Agora começa a prepará-los para as outras séries, como uso do caderno, usar apostila, eles não tinham muito contato com esse material. Para eles é tudo novidade, têm de se habituar com professores especialistas na sala.
PA8	Com alfabetização só agora. Quando peguei as aulas aqui, tinha 2º ano, não escolhi mas gostei. Tenho certeza que as crianças menores tem interesse em aprender, tá certo que tem crianças imaturas, que não vão aprender sem incentivo.
PA9	Fiquei vários anos. Desde que surgiu o ensino de nove anos, fiquei três anos com o 1º ano, não aqui.
PA10	Desde 1989. Causa alegria saber que posso estar com eles colaborando com o processo de aquisição da leitura e da escrita que é deles, e é meu também.
PA11	Muito tempo. Porque até 4ª série é alfabetização. Na 4ª serie você precisa ensinar ortografia. Sempre dou um jeito de me inscrever em cursos de alfabetização e de inclusão. Atuar nas turmas da Alfabetização foi uma escolha. Adolescente é difícil. Criança é alegre. Prefiro trabalhar com gente feliz.
PA12	Sempre. Com 2os e 3os anos. Dois anos seguidos, em 2007 e 2008, peguei turmas do PIC [Projeto Intensivo no Ciclo] e aí era Alfabetização mesmo. Gostei da experiência de trabalhar com aquelas crianças muito problemáticas, que não tinham apenas problemas de aprendizagem.
PA13	Já dei aula para todas as séries, só uns dois anos que peguei 4º ano. Como acumulo, tento pegar sempre duas salas iguais, mas tenho preferência por 1º e 2º anos.
PA14	Cerca de sete anos no 1º ano. Esse ano eu fugi do 1º porque falaram que tinha um aluno terrível, que ele subia nos armários, mas me arrependi, gosto muito do 1º ano e eu vejo o aluno que me falaram que era terrível e ele nem é assim.
PA15	Eu sempre trabalhei com 4º e 5º anos, foi a primeira vez que trabalho com 3º ano.

Observa-se, pelas respostas, que cinco professoras não informaram há quanto tempo atuam em turmas de Alfabetização, ainda que quatro delas tenham declarado de forma indeterminada que lecionam nesse segmento há muito tempo (PA6, PA9,

PA11, PA12). Das outras dez, seis afirmam possuir mais de cinco anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que uma delas (PA10) o faz há mais de vinte anos e três outras (PA1, PA2, PA4) possuem de 11 a 15 anos desse tipo de experiência docente. Somente quatro entrevistadas declararam ser pouco experientes com o segmento, contando com cinco anos ou menos de docência em turmas de Alfabetização (PA5, PA7, PA8 e PA15).

Quando perguntadas sobre como viam a escolha que haviam realizado ao optar pelas turmas de alfabetização e, mais precisamente, pelas crianças que se encontram no início do processo de escolarização, as professoras ofereceram justificativas de quatro tipos distintos. Um delas refere-se às próprias crianças, vistas como interessadas em aprender, embora imaturas e necessitadas de incentivo (PA8) e como alegres, felizes e, portanto, preferíveis aos adolescentes, considerados difíceis (PA11). Outro argumento faz referência ao fato de que a alfabetização é a base da escolarização (PA3) ou a base de todo o processo educativo, razão pela qual o professor alfabetizador deve ter consciência da importância de sua experiência (PA6). As conquistas realizadas pelos alunos, com o auxílio do professor, representam o terceiro tipo de justificativa: "[v]ejo cada conquista dos alunos como uma conquista minha. Gosto de acompanhar o desenvolvimento de cada um" (PA2). Outra professora afirma ficar alegre ao saber que pode colaborar com o processo de aquisição da leitura e da escrita, expondo sua opinião de que o processo "é deles, e é meu também" (PA10). Por fim, o último tipo de justificativa alude aos desafios, sem deixar de mencionar o prazer que advém do trabalho: "[g]osto das outras séries, mas já que está na chuva é para se molhar, o primeiro ano é mais trabalhoso, mas é mais prazeroso, sempre aprendo"(PA4) e "[g]ostei da experiência de trabalhar com aquelas crianças muito problemáticas, que não tinham apenas problemas de aprendizagem..."(PA12).

O roteiro da entrevista continha também uma questão por meio da qual se indagava se os entrevistados sentiam-se à vontade como professores alfabetizadores. Como se pode observar no quadro abaixo, ela foi respondida com pouca variação:

Quadro 40 – Como os PAs se sentem no trabalho como alfabetizadores

Você se sente confortável no trabalho como professor alfabetizador?	
PA1	Sim.
PA2	Sim, apesar da falta de materiais das salas, as salas cheias de alunos. Todos os dias recebo alunos de outros professores que faltaram, como hoje. Isso

	quebra a atividade planejada.
PA3	Sim.
PA4	Muito! Aprendo muito com eles.
PA5	Eu me sinto, é trabalhoso, mas gratificante, mágico.
PA6	É uma responsabilidade muito grande, mas prazerosa. Minha experiência na alfabetização contribuiu para os anos finais também, pois lá também alfabetizamos.
PA7	Não me sinto pelo número de alunos, com um número melhor o trabalho seria melhor, mais proveitoso. Mas me sinto bem, gosto, prefiro na alfabetização do que com os maiores.
PA8	Eu me sinto. Peguei o 2º ano em outra escola também, mas são bem diferentes, é outra realidade, a família não incentiva, não têm interesse, lá é difícil, mas eu disse que vou até o final. Aqui as crianças são educadas, a família ajuda muito, têm estrutura, e a escola tem estrutura muito boa.
PA9	Sim.
PA10	Muito. Acordo feliz.
PA11	Sim. Eu gosto muito. Quando você gosta, você se sente bem... porque é muito difícil ser professor.
PA12	Eu me sinto bem confortável. Gosto do que faço. Claro que a gente está sempre aprendendo!
PA13	Gosto de trabalhar com essa turminha, eles respondem bem. Agora, tem que ter paciência e entrar no espírito deles.
PA14	Sim e muito!
PA15	Eu adorei, quero pegar a mesma turma no 4° ano. Eles são danados, mas produzem.

Constata-se que quase todas as professoras entrevistadas responderam afirmativamente à questão, declarando sentirem-se confortáveis ou obterem prazer no trabalho como alfabetizadoras. Somente uma delas (PA7) ofereceu uma resposta ambivalente ao afirmar que não se sente confortável em razão da quantidade de alunos que tem em classe e, ao mesmo tempo, afirmar que se sente bem ao atuar nesse segmento, o que considera preferível do que lecionar para alunos maiores.

Outra professora, apesar de responder afirmativamente, aproveita para fazer uma queixa e expor um problema: menciona que em sala de aula enfrenta falta de materiais e excesso de alunos, inclusive porque quando seus colegas faltam acolhe alunos de outras turmas o que, em suas palavras, "quebra a atividade planejada" (PA2).

Além de responderem à pergunta, os entrevistados ofereceram alguns comentários adicionais. Alguns deles referiram-se ao prazer sentido ao desempenhar o papel de professor alfabetizador (PA 10, PA11, PA 12) como se pode ver na seguinte declaração: "Eu gosto muito. Quando você gosta, você se sente bem... porque é muito difícil ser professor" (PA11). Outros comentários colocavam em relevo as aprendizagens realizadas pelos próprios alfabetizadores: "[a]prendo muito com eles"

(PA4),” [c]laro que a gente está sempre aprendendo !” (PA12). Por fim, outros docentes comentaram sobre o trabalho, sua exigência e responsabilidade, enfatizando seu lado recompensador: “tem que ter paciência e entrar no espírito deles” (PA13), “é trabalhoso, mas gratificante, mágico” (PA5), é uma “responsabilidade muito grande, mas prazerosa” (PA6).

5.b.3.2 - Expectativas dos PAs

De forma semelhante ao realizado com os formadores e orientadores integrantes da amostra, solicitou-se aos professores que expusessem suas expectativas quanto à formação da qual seriam sujeitos incluindo seus possíveis impactos em relação à aprendizagem de seus alunos.

De acordo com as respostas obtidas por meio da aplicação do questionário, várias razões levaram os PAs a participar do curso de formação do PNAIC, sendo que algumas foram indicadas por diversos cursistas. As razões mais reiteradamente citadas foram seguintes: a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e atualizar as metodologias de ensino (PA4, PA6, PA8, PA9, PA12, PA13, PA15); a possibilidade de aperfeiçoar a prática em sala de aula (PA5, PA6, PA7, Pa11, PA12, PA13, Pa14); e o interesse em aprender e refletir sobre a própria prática, já que as docentes gostam de alfabetizar (PA1, PA3, PA10).

Além disso, duas professoras (PA10, PA15) especificaram que a socialização de conhecimentos e troca de experiências com outros docentes foi uma das razões pelas quais decidiram participar da formação. Outras duas (PA1, PA12) mencionaram a vontade de fazer parte da mobilização nacional pelos objetivos do PNAIC e a meta em si mesma, a alfabetização das crianças até o final do 3º ano, como o motivo de sua participação. Uma das professoras declarou, naquela ocasião, ter sido obrigada pela Secretaria da Educação a realizar o curso de formação do PNAIC (PA3). Por último, uma professora (PA7) indicou que a bolsa de ajuda de custo e a pontuação do curso na carreira também incentivaram sua adesão.

Comparando-se as respostas dadas pelas professoras com aquelas oferecidas pelos outros sujeitos, nota-se que os professores alegaram razões quase sempre relacionadas com o seu desenvolvimento profissional (o que talvez se explique pelo fato de que sua formação tem mais visibilidade e duração mais longa do que a dos outros atores no contexto do PNAIC). Eles mencionaram também, mas com menos

frequência, o compromisso com os alunos e com a mobilização nacional pela causa da alfabetização na idade certa e, ainda, o interesse em receber o incentivo financeiro previsto pelo Pacto. Nesse sentido, o conjunto de respostas dos PAs ocupa posição intermediária entre o conjunto de respostas dos formadores vinculados as IES, que informaram majoritariamente razões ligadas a questões pessoais, e o conjunto de respostas dos OEs que também mencionaram razões pessoais, mas acrescentaram outras que revelavam compromisso com outros indivíduos ou instituições: alunos, professores, a escola, o país. O fato de os alunos terem sido pouco citados pelos alfabetizadores quando expuseram suas razões para participar da formação, contrariando o que seria esperado que fizessem em um curso de formação de professores dessa natureza, aliado ao tênue limite entre o desenvolvimento profissional e pessoal, indicam que suas respostas não se destacam das analisadas anteriormente, apesar de não poderem ser interpretadas como inadequadas ou contraditórias.

No questionário, aplicado no início do curso, perguntou-se também aos professores alfabetizadores quais eram ou deveriam ser os principais pontos positivos do programa de formação. As respostas obtidas apresentaram várias coincidências, embora tenham havido alguns casos em que apenas um ou dois professores mencionassem determinado aspecto que naqueles momentos iniciais já despontavam como aspectos positivos, ou como expectativas positivas, para eles.

A articulação entre a teoria e a prática no programa de formação, a qual permitiria que as atividades a serem realizadas na sala de aula fossem adaptadas à realidade de cada turma, escola, município e região foi mencionada como um ponto positivo por oito professoras (PA1, PA2, PA4, PA7, PA11, PA12, PA13, PA15).

A troca de experiências, conhecimentos e posicionamentos, a aprendizagem coletiva e a oportunidade de refletir e discutir junto com outros professores sobre a prática pedagógica foi um dos pontos positivos mencionados por seis professoras (PA2,PA6, PA7, PA9, PA10, PA14).

A oportunidade de aprofundar conteúdos voltados a garantir que todas as crianças pudessem aprender, inclusive aquelas que apresentavam maiores dificuldades e o fato de que o PNAIC também proporcionava um modelo de acompanhamento permanente do trabalho pedagógico, com suporte e orientação dos formadores para o trabalho em sala de aula, foram dois outros aspectos destacados como ponto positivos por sete professoras (PA3, PA4, PA5, PA6, PA8, PA10, PA13).

Também foram citadas como pontos positivos por três professoras (PA8, PA14, PA15) a aquisição de novos conhecimentos e a apropriação de novas concepções pedagógicas, bem como a oportunidade de atualizar e renovar a prática de ensino, sendo que essa última foi percebida como um dos grandes potenciais do curso de formação.

A oferta de material integrado para o professor e o aluno foi destacada como outro ponto positivo do programa lembrado por duas professoras (PA7, PA12).

A remuneração do programa e a sua contribuição para aumentar a pontuação na carreira profissional do educador foi apontada por uma professora (PA12).

Por fim, o fato de o PNAIC promover a união de diferentes esforços para atingir uma meta em comum, a qual constituiria um ganho para todos os atores envolvidos, foi citado como um ponto positivo por uma professora (PA1).

Outra questão, complementar a essa, indagava sobre os principais problemas ou lacunas do programa de formação. Seis tipos de resposta foram detectados, sendo que alguns foram abordados por cinco ou mais dos sujeitos da amostra, ao passo que outros ficaram restritos a um ou dois deles, como se observa na descrição feita a seguir.

Dentre os pontos negativos identificados pelos PAs encontra-se o fato de que os conteúdos são distantes da sala de aula, assim como a avaliação de que há ênfase excessiva na teoria, mencionados por 6 das 15 professoras (PA2, PA5, PA8, PA11, PA13, PA15).

As falhas de comunicação e organização que ocasionaram demora na entrega de materiais e bolsas para os participantes do programa, entre outras inconveniências, foram apontadas por cinco professoras (PA3, PA4, PA6, PA7, PA12).

A falta de coerência entre as ambiciosas expectativas do programa de formação e as limitações criadas pela exclusão de atores que, como o PA, influenciam o processo de aprendizagem das crianças (p. ex. professores da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos, famílias, etc.), foi citada por duas professoras (PA1, PA10).

Além disso, duas professoras (PA2, PA7) mencionaram que o programa de formação ocasiona conflitos em seu horário de trabalho e sobrecarrega seu tempo de exercício.

Uma professora (PA12) identificou que o tempo de formação é relativamente curto para desenvolver uma pauta tão extensa como a que o programa prevê.

Finalmente, uma professora (PA5) criticou os materiais por oferecerem uma única perspectiva metodológica para a alfabetização, às vezes contradizendo os conteúdos de programas de formação afins.

Assim como realizado com os responsáveis pela formação nos níveis precedentes da implementação do PNAIC, os professores foram solicitados a explicitar suas percepções em relação à sua turma de alunos, a fim de tornar acessível suas expectativas em relação às aprendizagens que eles poderiam ou não realizar, considerando-se o contexto escolar e social em que trabalhavam e a existência ou inexistência de certas condições pedagógicas.

Quadro 41 – Descrição do perfil da turma de alunos pelos PAs

Fale um pouco do perfil de sua turma de alunos.					
	Número de alunos por turma e rotina da escola	Disponibilidade de materiais para sustentar o processo de ensino e garantir boas situações de aprendizagem	Processo de alfabetização: ritmos adequados de desenvolvimento, grau de rendimento nas atividades de leitura e escrita propostas	Nível socioeconômico e interferência dessa variável nos processos de alfabetização	Necessidade de apoio especializado para aprender (recuperação paralela/reforço escolar, psicólogo, etc.).
PA1	25 (11 meninos e 14 meninas) A turma é muito tranquila e consigo fazer as propostas que planejo.	Não temos materiais. Falta sulfite, xerox, mimeógrafo... assim não conseguimos ampliar as propostas e propor, por exemplo, atividades diversificadas para as crianças com diferentes conhecimentos. No Pacto há trocas de experiências que ajudam muito a pensar sobre a própria prática e fazer de forma diferente. Aqui na escola não tenho isso.	Muito satisfatório o desenvolvimento das crianças. Tenho só cinco alunos que ainda não "caiu a ficha". Mas cada um tem seu tempo e sei que vão dar conta. Os 20 caminham bem, eles sabem que podem contar com os colegas, não precisam só de mim para realizar e avançar.	O nível é baixo, mas não sinto que interfere. Não há diferença e não há preconceito em relação a isso. Há desinteresse de algumas famílias, mas independentemente do nível socioeconômico, por exemplo, tenho duas crianças, uma a mãe não trabalha, fica em casa, mas não vê o caderno, os materiais que ele recebeu sumiram. O outro, a mãe é empregada doméstica, trabalha o dia todo, mas olha o caderno do filho e dá para ver que acompanha o filho.	Nenhuma criança precisa de apoio especializado. Precisaria de grupo de apoio para os cinco pois preciso falar com outra linguagem para que entendam o que é para ser feito, diferente do resto da turma.
PA2	35	Falta muito	Os alunos	As crianças são	Precisaria ter

	São muitos [alunos] e mais os que vêm todos os dias de outras salas porque a professora faltou. A rotina apresenta problemas de comunicação, por exemplo. Não teve aula de Educação Física por causa das Olimpíadas, mas ninguém avisou. Daí não teve aula, mas eu achava que tinha. Falta também espaço para atividades, não posso fazer rodas na sala.	material, principalmente de papelaria. Não tem nada que venha da Secretaria. Compro com recursos próprios. Por exemplo, o material dourado que você viu hoje é da outra rede, que eu trago. Xerox, temos 300 cópias a 13 reais, 500 folhas de sulfite até o final do ano. Faço atividades como as de hoje bem reduzida, tudo juntinho, pois não tem como fazer muitas cópias. Isso prejudica a qualidade.	avançam muito bem. Só seis alunos que são mais preocupantes, um em especial, não desenvolveu nada. Já foi encaminhado. Ele não fala, não lê, fica quietinho. Nem escreve o nome. Alguns desses que têm problemas não têm apoio familiar.	daqui da periferia, nível médio baixo e baixo, não tem classe média. Isso interfere nos cuidados básicos de materiais e acompanhamento. Muitos pais não são alfabetizados e não auxiliam em casa e acham que o que sabem já é suficiente.	apoio psicológico para algumas crianças, como essa que comentei. Ele perdeu a mãe em janeiro, no ao passado ela estava com câncer e parece que ele ficou de lado, esse ano está assim, parece que nada interessa. Também não tem reforço na rede, fiz um projeto de apoio para 4º e 5º anos (que nem tem a ver com a minha turma), mas não foi aprovado pela Secretaria por falta de recurso para pagar professores.
PA3	34	Os materiais têm sido disponibilizados de forma satisfatória, garantindo a aprendizagem.	Tem acontecido de forma satisfatória.	Em alguns momentos interfere e em outros não. O professor não pode deixar de alfabetizar.	Temos necessidade de apoio nessas áreas.
PA4	23	A Secretaria dá material, mas eles perdem.	Hoje não tenho nenhum pré-silábico, tenho alguns silábicos com valor e o restante, alfabético, e acho que para primeiro está ótimo. Está dentro do que esperava. Nunca gostamos de ter criança que não terminem o ano alfabetizados, mas tenho três ou quatro que têm mais dificuldade. Ano passado em termos de rendimento geral da sala tenho menos alunos com dificuldades.	Tenho crianças bastante necessitadas de roupa, material, tudo. E isso interfere porque são crianças que necessitam de muita coisa, extremamente carentes, faltam muito à aula, porque às vezes a mãe vai trabalhar e não tinha quem levar na escola. Não tem ajuda na aprendizagem e isso é fundamental no primeiro ano.	
PA5	27 O máximo de		Na minha turma nesse terceiro	Acho que o nível socioeconômico não	

	cada turma da escola são 35 alunos e, mínimo, 28 alunos		bimestre houve algumas alterações, sendo 4 alfabéticos ortográficos, 22 alfabéticos não ortográficos e 1 silábico alfabético	interfere no processo de alfabetização e não tem necessitado de apoio especializado.	
PA6	27 São alunos interessados em aprender, são poucos os meus alunos faltosos. São participativos e críticos e deixo bem claro para eles o objetivo do meu trabalho.	Todo o material está disponível para garantirmos a aprendizagem de uma maneira efetiva e construtiva.	Na turma da tarde [turma observada] tenho dois alunos que estão na hipótese da escrita silábico com valor. Realizo um trabalho adaptado de acordo com a dificuldade do meu aluno, para que o processo de alfabetização se concretize.	São crianças que moram em um lugar sem muita estrutura e também ambientes familiares com muitos problemas de drogas. E, na verdade, esses problemas interferem na aprendizagem, pois são alunos que na maioria das vezes não têm acompanhamento familiar, sendo que este trabalho fica somente para a escola.	Na escola em que trabalho é realizado um reforço paralelo para essas crianças que contribuem muito para o processo educacional.
PA7	25 Acho que hoje a rotina é um pouco cansativa para eles. Poderia envolver mais o brincar, que acaba sendo deixado um pouco de lado. Pela faixa etária, precisariam.	A disponibilidade de materiais é muito boa. Na escola temos todos os materiais que precisamos: livros, lousa digital, jogos, sistema apostilado. Isso ajuda e é suficiente.	O ritmo é normal, tem crianças que ainda não estão alfabetizadas, mas são ainda muito novas para saírem todos alfabetizados. Ainda não é para a idade deles. Minha sala de aula, do ano passado, quando foi para o 2º ano, em março, abril, estavam alfabéticos. Nesse momento não estão todos maduros. O que se pensa hoje é que tem de sair alfabético do 1º ano; pela tabela do PNAIC precisa. Eu não concordo. Meu grupo rende bem.	O nível aqui é mais alto, comparado ao dos bairros.	Na minha sala não tenho problema com isso, tenho uma aluna com TDI, agora está tendo recuperação paralela. A mãe é um pouco relapsa em alguns momentos. Lógico que se tivesse uma professora na sala para ajudar, seria bom. Tem recuperação paralela, a criança sai da sala uma vez por semana. São seis alunos na minha turma ao todo. Fazemos encaminhamento com psicólogos da rede pública. A escola encaminha, espera o retorno, agenda com os pais e identifica a necessidade ou não de tratamento.
PA8	21 É bom o perfil da turma.	Tem material na escola.	Minha turma este ano é muito boa, teve desenvolvimento	A maior parte tem estrutura e nível familiar muito bom. A maioria vem em	Fazem reforço escolar na escola, no horário da aula, tiram da

	Estão bem dentro dessa rotina da escola.		rápido das hipóteses, no começo do ano. Tem dois alunos. Uma é um pouco imatura, falta apoio e o outro tem algum déficit, já foram encaminhados.	reuniões de pais. Se faltam dois ou três, vêm saber depois ou na outra reunião, e ajudam os filhos.	sala duas vezes por semana, por uma hora. Isso não é suficiente. Os dois vão para o reforço. Encaminhei para psicólogo um aluno, faz quatro meses e não tem devolutiva ainda. A gente encaminha para a "sala de recursos" que tem no município, mas não é suficiente. Todos com nota vermelha são encaminhados. A lista de espera é muito grande. Quem realmente precisa fica para trás.
PA9	24 É tranquilo para eles com essa rotina.	O material é sempre disponível, se não tiver, a diretora providencia.	Eles rendem bastante, tem dois alunos com dificuldades, o resto acompanha bem.	É uma escola do centro, nível classe B, não interfere. Pelo menos nos meus alunos não.	Tenho dois alunos que são encaminhados. Tem grupo de apoio, reforço, Duas vezes por semana, saem da sala. Geralmente dou uma atividade que não seja da apostila, atividades extras, para não prejudicar os que saem.
PA10	26	Temos livros, acervo complementar, Revista Recreio, gibis, jogos, aparelho de som e CDs, jogos confeccionados por mim, massinha, que eu compro, guache, que a escola fornece. A escola providencia os materiais solicitados. Há verba para isso.	Apresentam ritmo adequado para o 1º ano. Algumas crianças são mais lentas no registro escrito. Elas se interessam por pesquisas e trazem as repostas no dia seguinte. Falam sobre novidades. Também se interessam por leitura, principalmente de livros novos que chamam atenção e Revista Recreio.	Poucas crianças têm dificuldade financeira que podem se refletir na aprendizagem. O nível socioeconômica das famílias é mediano. O que interfere (que não tem a ver com o nível socioeconômico) são as faltas. As famílias precisam mandar as crianças para a escola sempre. Quando alguém falta, o grupo todo sai perdendo. As famílias precisam acreditar na importância da instituição escolar.	Nós não temos estagiária na minha sala. Acabou o convênio. Elas colaboram bastante no acompanhamento dos alunos com mais dificuldade.
PA11	29	Materiais bons e em quantidade	Ritmos adequados de desenvolvimento, grau de	Nível socioeconômico interfere porque tem criança que precisa	Sim, alguns precisam de fono, outros de otorrino, de

		suficiente.	rendimento nas atividades de leitura e escrita propostas. Tem alunos que têm problemas para aprender por conta da família (são os menos avançados, os mais lentos. Talvez levem dois ou três anos para se alfabetizar. Alguns têm deficiência comprovada).	de lápis e borracha e não tem (algumas mães parece que vendem os materiais dos seus filhos para comprar droga; aqui perto tem uma "feira de rolo" onde se vende materiais fornecidos pela SME).	psicólogo...
PA12	26 (sendo dois de inclusão). Sempre faço leituras para eles.	Usamos o Caderno de Apoio à aprendizagem de Língua, Ciências e Matemática, também usamos o Livro Didático de LP e de História (APIS – escolha da escola segundo a coordenadora que estava ao nosso lado, fazendo outra coisa). É tanto material que temos que escolher o que usar! Os Jogos do PNAIC são usados com frequência. Às vezes proponho outros jogos, como STOP.	Todos os meus alunos já estão alfabetizados, alguns ainda recentes. Observo que desde o início do ano já se desenvolveram muito. Alguns são bem lentos, não dá para dizer que avançaram.	A grande maioria dos alunos tem um nível socioeconômico razoável, não são tão carentes. Claro que têm alguns... Acredito que isso não interfira.	Um apoio específico ajudaria, uma recuperação paralela para alguns. Na escola existe uma professora para isso, mas ela precisa priorizar porque tem alguns 2os anos com alunos com mais necessidade que os meus. Ela tem que priorizar... Os meus tiveram só duas aulas com ela, infelizmente... Um psicólogo seria bom para alguns... como um dos meninos que não sabe lidar com as perdas... Para as crianças com NEE também seria bom...

PA13	30 Todos os dias eles copiam a rotina no caderno, que vai variando. Mas sempre escrevem o alfabeto no caderno, fazemos a leitura do alfabeto, escrita de palavras.	Os livros chegaram, o caderno de apoio, paradidáticos, gibis... Eu faço leitura na sala e eles têm aula na sala e sala de leitura uma vez por semana. Da frequência, leio uma vez por semana um livrinho, mas leio todo o dia um poema, um trava-língua, sempre leio alguma coisa, às vezes, do livro didático.	Hoje minha turma está mais homogênea. Tenho uns três alunos com dificuldade por conta de faltarem muito. Para [...], a minha aluna especial, eu diferencio um pouco a atividade. Sempre começo com atividade de ler e reconhecer letras; e ao menos essa eles fazem	Acho que o nível influencia bastante. Não é regra, depende do estímulo em casa. As crianças que têm acesso a gibi e revista se desenvolvem melhor. Mas nós temos muitos pais analfabetos na região	No primeiro ano, o número de alunos é muito grande. Acho que eles precisariam de mais atenção e não reforço, porque tem criança que aprende com você do lado, mas com 30 e poucos não tem como dar essa atenção.
PA14	32 Leio todo o dia, faço leitura compartilhada, deleite. Os livros são bem usados.		Tenho uns alunos que estão além e têm uns que preciso puxar que estão aquém. Tenho feito com eles um monte de adivinhas, atividades específicas para eles, pensar quantidade de letras, sílabas.	Acho que o socioeconômico não interfere, porque família é amor e não vem de dinheiro. Atenção também não vem disso. Se a mãe parar e olhar por cinco minutos a tarefa, o caderno, faz diferença, senão perde a motivação.	
PA15			Os alunos são bem pobres pela região que moram. Meus alunos são danados, mas eles produzem tudo o que eu peço. Por isso, quero pegá-los no ano que vem. Tenho só uns cinco alunos que não sabem ler nem escrever, mas não tem o que fazer com esses. Tem alunos que faltam demais sim.		

As respostas indicam que a quantidade de alunos variava de 25 a 30 nas 15 turmas acompanhadas pelo estudo (com oscilações para mais e para menos), sendo que a maioria reunia mais de 25 alunos.

No que diz respeito à rotina da escola, pouco mais da metade das entrevistadas forneceu informações. Três delas referiram-se ao fato de que ela era adequada à sua turma ou, ao contrário, de que a turma produzia bem (PA1, PA8, PA14). Duas outras apresentaram visão negativa da rotina, quer seja por considerá-la um pouco cansativa, quer seja por entenderem que ela apresenta problemas não mencionados (PA2, PA7). Por fim, três professoras mencionaram uma ou mais atividades que integravam sua rotina de trabalho com os alunos, principalmente aquelas relacionadas à leitura (PA12, PA13, PA14).

Outro aspecto sobre o qual incidia a pergunta, disponibilidade de materiais para sustentar o processo de ensino e garantir boas situações de aprendizagem, foi respondido de modo positivo por oito dos entrevistados. Um deles (PA12) citou vários materiais que se encontram disponíveis e comentou que, diante de tanta diversidade, podia escolher com quais preferia trabalhar. Existem, porém, alguns que a responderam negativamente (PA1, PA2). Uma das professoras afirmou que, embora existissem, os materiais eram perdidos pelos alunos (PA4), revelando ter entendido que a questão se referia ao kit escolar do aluno em lugar de dizer respeito ao materiais disponíveis para o trabalho em sala de aula. Outras duas ressaltaram que a diretora ou "a escola" providenciava os materiais necessários a esse trabalho, indicando a existência de uma parceria e de um empenho para que as condições favoráveis à aprendizagem fossem institucionalmente garantidas. Por fim, outra alfabetizadora informou que os livros eram "bem usados", o que permite supor que existiam livros na escola em que trabalhava, já que não respondeu exatamente o que fora perguntado (PA14).

Quanto aos aspectos relativos ao processo de alfabetização, a maior parte dos entrevistados respondeu que seus alunos apresentam desenvolvimento adequado e de rendimento satisfatório nas atividades de leitura e escrita propostas, sendo que duas PAs não ofereceram informações sobre o processo de alfabetização de seus alunos e outras três não o abordaram explicitamente.

Algumas declarações feitas quando os entrevistados tratavam desse tema destacam-se. Em primeiro lugar, duas professoras mencionaram a realização de atividades diversificadas em sala de aula de modo a atender às necessidades e às possibilidades específicas de seus alunos. Outra, pelo contrário, comentou que, em consequência de alguns avanços quanto à possibilidade de ler e escrever convencionalmente, conquistados por certos alunos, sua turma havia se tornado

"mais homogênea". Por fim, a PA15 chama atenção pela maneira com que se refere a seus alunos menos avançados, desacreditando de sua capacidade de progredir: "[t]enho só uns cinco alunos que não sabem ler nem escrever, mas não tem o que fazer com esses".

Diferentemente das demais, a PA7 expressa sua opinião sobre as expectativas relacionadas aos progressos de seus alunos quanto à aprendizagem da escrita:

> O ritmo é normal, tem crianças que ainda não estão alfabetizadas, mas são ainda muito novos para saírem todos alfabetizados, ainda não é para a idade deles. Minha sala de aula, do ano passado, quando foi para o 2º ano, em março, abril, estavam alfabéticos. Nesse momento não estão todos maduros. *O que se pensa hoje é que tem de sair alfabético do 1º ano; pela pela tabela do PNAIC precisa.. Eu não concordo... meu grupo rende bem.*

Posiciona-se de modo contrário a uma suposta exigência de que todas as crianças saibam ler e escrever convencionalmente ao final do 1º ano, atribuída a um quadro, presente no Caderno de Formação intitulado *Currículo na alfabetização: concepções e princípios* (BRASIL, 2012g, p. 37)[25].

A professora parece ignorar que embora haja vários conhecimentos ou capacidades que devam ser consolidados no 1º ano, existem alguns para os quais se prevê continuidade na abordagem até o 2º ou mesmo até o 3º ano para que possam ser consolidados pelos alunos (como "[do]minar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos"). Considerando-se que o domínio do conjunto dos itens listados corresponde à apropriação do sistema de escrita alfabética e que, portanto, se espera que ela seja plenamente alcançada ao final do ciclo, a interpretação da professora apresentou-se equivocada, o que revela que um importante conteúdo de sua formação mereceria atenção, nos encontros do PNAIC e nas eventuais discussões e trocas em seu ambiente de trabalho[26].

Retomando os itens da pergunta que foi formulada aos professores na entrevista, seis sujeitos expressaram a opinião de que o nível socioeconômico dos alunos não representa uma variável que exerce interferência nos processos de alfabetização (PA1, PA5, PA9, PA10, PA12, PA14). Opuseram-se a eles quatro outros

---

[25] "Currículo na alfabetização: concepções e princípios". Unidade 1 / Ano 1.

[26] Cabe assinalar que, ao avaliar a formação recebida, essa mesma professora opinou que em seu município ela e suas colegas estavam "adiantadas" porque já trabalhavam de acordo com as orientações do PNAIC. Declarou também que embora contenha textos polêmicos, dos quais elas discordam, o material da formação deixava a desejar e precisaria ter mais coisas de forma a contemplar a realidade da educação no Estado de São Paulo (vide seção 5.c.2- Resultante do nível II - formação dos PAs pelos OEs).

(PA2, PA6, PA11, PA13); uma professora afirmou que em alguns momentos essa variável interfere e em outros não, acrescentando que "o professor não pode deixar de alfabetizar" (PA3), aludindo possivelmente aos direitos de aprendizagem que precisam ser assegurados aos alunos, independentemente de sua condição socioeconômica. Duas professoras não ofereceram informação sobre esse aspecto e, por fim, uma outra (PA15) respondeu apenas que [t]em alunos que faltam demais sim", sugerindo que concorda com as colegas que veem o nível socioeconômico dos alunos como uma variável que influencia a aprendizagem da leitura e da escrita.

O último item da pergunta referia-se à necessidade de apoio especializado para aprender (recuperação paralela/reforço escolar, psicólogo, professor de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência ou transtorno, etc.). As respostas resultaram variadas. Duas professoras não ofereceram informação, outras duas afirmaram que não consideravam necessário que esse tipo de apoio fosse providenciado aos seus alunos (PA5, PA11). Houve também aquelas que se mostraram satisfeitas com o reforço escolar existente na escola (PA6, PA7, PA9). Outra, ao contrário, referiu-se à recuperação existente na escola, mas expressou o desejo de que também pudesse contar com especialistas (PA8), situação semelhante a de outra alfabetizadora que se referiu à necessidade de conciliar apoio específico com recuperação paralela (PA12). Para a PA10, diferentemente, poder contar com aluna estagiária do curso de Pedagogia já seria suficiente, fato que já lhe ocorreu. Na opinião da PA13, a única condição que precisaria ser garantida seria uma quantidade menor de alunos na turma, em suas palavras: "No primeiro ano, o número de alunos é muito grande, acho que eles precisariam de mais atenção e não reforço porque tem criança que aprende com você do lado, mas com 30 e poucos não tem como dar essa atenção".

Também foi solicitado aos professores, na entrevista, que expressassem sua opinião sobre possíveis resultados da implementação do PNAIC no desempenho dos alunos pelos quais eram responsáveis. As respostas obtidas encontram-se reproduzidas no quadro abaixo:

Quadro 42- Expectativa dos PAs quanto a impactos positivos do PNAIC no desempenho dos alunos em avaliações externas

Você considera que haverá impactos positivos da implementação do PNAIC quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas propostas pelo MEC/INEP? Justifique sua resposta.

PA1	Sim. Quando estiverem no 3º ano não será mais preciso trabalhar com a alfabetização, assim no 4º e 5º ano será mais tranquilo e isso vai aparecer na provas.
PA2	Sim, porque a introdução dos jogos foi importante. Outra coisa é a visão de construção de alfabetização e isso vai fazer com que os alunos estejam mais preparados.
PA3	Nem sempre o desempenho dos alunos é tão bom.
PA4	Acredito que sim, temos comentado que o professor que está fazendo o curso tem uma motivação a mais e necessidade de colocar em prática o que está aprendendo.
PA5	Olha, observando o andamento do trabalho, o professor que tem participado do PNAIC já está com outra visão do planejamento de suas aulas. A ênfase ao trabalho com gêneros textuais no curso do PNAIC poderá levar os estudantes a um desempenho melhor com certeza.
PA6	Acredito que sim, eu percebo a preocupação dos professores em alfabetizar os alunos e aplicar todo o aprendizado no PNAIC em sala de aula. Tem todo o empenho das coordenadoras e diretora para garantir que estes alunos com dificuldades tenham prioridade nas oportunidades de aprendizagem. Nós percebemos isso pelo número de alunos já alfabetizados nos terceiros anos e o trabalho já desenvolvido nas séries iniciais.
PA7	Acho que vai refletir, os professores estão mais envolvidos, os que não estavam e hoje fazem o curso sabem que uma hora vai ser cobrado, é o correto, não se prepara o professor para nada.
PA8	Se for numa região onde o professor não tenha nenhuma estrutura e conhecimento, vai, sim, ter impacto positivo. Aqui já é pensado há muito tempo, já tem essa preocupação, tanto que a criança fica no 2º ano, não vai para o 3º se não estiver alfabetizada (...).
PA9	Na nossa região não, pois o que o PNAIC propicia é o que já fazemos em sala de aula.
PA10	Antes das avaliações externas a gente deve considerar aqui mesmo: a evolução deles, o crescimento nas atividades que fazem na escola. Acredito que sim: que vão conquistar a alfabetização para a vida deles e, consequentemente, terão resultados positivos nas avaliações externas. Estamos aqui para isso!!!
PA11	Muito. Muito positivos. Porque é um suporte a mais para o professor. Eles vão se sair bem melhor nas provas, em todas as provas. Porque às vezes com tantos problemas na sala, o professor não parava para refletir. E quando você vai a um curso que diz que é preciso refletir, você sabe que tem que refletir, fazer aquele trabalho, já melhora a sua rotina, ela fica mais clara e possível de ser realizada.
PA12	Com certeza! Isso vai refletir na prática. Por exemplo: a questão da produção escrita. Já fiquei bem tranquila. O desempenho dos alunos será melhor, acredito que sim. Espero que sim! Esse é o meu objetivo.
PA13	Eu não sei opinar, houve um estímulo para nosso trabalho, mas não sei se vai chegar ao resultado dos meninos, eu espero que sim.
PA14	Eu sempre trabalhei desse jeito e o PNAIC veio para acrescentar e não ensinar. Eu não posso falar que vai ter impacto na avaliação, sempre fui muito responsável com meu trabalho, mas será que vem dos que deveriam ser parceiros, a família também?
PA15	Sim, porque muda o jeito como estamos ensinando. Estão ensinando de um jeito mais prático.

A grande maioria dos entrevistados (11 em 15) manifestou opinião favorável à possibilidade de observação de impactos positivos no desempenho dos estudantes em avaliações externas propostas pelo MEC/INEP, sendo que um deles não se referiu exatamente aos seus alunos (PA8), mas a outros, hipotéticos, matriculados em uma

"região onde o professor não tenha nenhuma estrutura e conhecimento". Contrariamente, quatro professoras manifestaram opiniões que discordavam ou colocavam em dúvida a ocorrência de tais resultados (PA3, PA9, PA13, PA14), sendo que uma delas afirmou "(...) não sei se vai chegar ao resultado dos meninos, eu espero que sim".

As justificativas oferecidas pelas professoras que concordaram com possibilidade dos impactos se fazerem notar no desempenho dos alunos dizem respeito quase sempre à atuação do professor, ou às transformações obervadas pelas entrevistadas em sua própria prática ou na de colegas, como resultado da formação recebida (PA2, PA4, PA5, PA6, PA7, PA9, PA11, PA12, PA15). Algumas das respostas são ilustrativas: "(...) porque muda o jeito como estamos ensinando" (PA15), "(...) o professor que tem participado do PNAIC já está com outra visão do planejamento de suas aulas. A ênfase ao trabalho com gêneros textuais no curso do PNAIC poderá levar os estudantes a um desempenho melhor" (PA5).

Duas professoras desse grupo (PA2, Pa6) também ofereceram uma segunda justificativa, referindo-se dessa vez aos materiais (os jogos de alfabetização) ou a outros atores (coordenadora pedagógica e diretora) que desempenhavam papel importante para garantir que todos os alunos aprendessem mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade.

Entre aquelas docentes que discordaram da possibilidade de haver impacto no desempenho dos alunos, as justificativas oferecidas foram as seguintes: "[n]em sempre o desempenho dos alunos é tão bom"(PA3); "o PNAIC propicia é o que já fazemos em sala de aula" (PA9), "houve um estímulo para nosso trabalho, mas não sei se vai chegar ao resultado dos meninos,"(PA13), "[e]u não posso falar que vai ter impacto na avaliação, sempre fui muito responsável com meu trabalho, mas será que vem dos que deveriam ser parceiros, a família também?"(PA14).

Observa-se que, nas justificativas reproduzidas acima, a existência de algumas que dizem respeito à prática docente e de outras que atribuem aos alunos ou aos seus familiares a responsabilidade pelos resultados possivelmente diferentes dos esperados.[27] Também se pode notar que uma das alfabetizadoras explicita uma dúvida sobre o alcance do resultado da formação. Embora não seja explícita quanto

[27] Em outra seção da análise dos dados, abordar-se-á mais detidamente essa visão sobre o papel da família e dos próprios alunos em seu processo de aprendizagem (Experiência dos PAs – fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem dos alunos).

às suas razões para duvidar de algo com que muitas de suas colegas concordam sem hesitar, fica-se com a impressão de que compartilhe com a OE4 a opinião de que resultados levam tempo para aparecer (opinião que fora apresentada pela orientadora em resposta a uma pergunta análoga a essa).

Outra professora introduziu em sua resposta um elemento que a tornou peculiar, apesar da semelhança com outras respostas também afirmativas: a advertência de que mais importante do que os resultados obtidos nas avaliações externas é o crescimento dos alunos observado nas atividades realizadas na escola. "Acredito que sim: que vão conquistar a alfabetização para a vida deles e, consequentemente, terão resultados positivos nas avaliações externas". Com isso, marcou posição em relação à influência que a realização de avaliações externas costumam exercer nas definições curriculares e em sua implementação por parte dos docentes, explicitando a visão de que a alfabetização é para a vida e não para o sucesso em uma situação formal de alfabetização, o que seria uma inversão de prioridade. Pode-se supor que, de acordo com esse raciocínio, as avaliações externas deveriam pautar-se pelo que é essencial para a vida dos aprendizes, com o que estaria eliminada a inversão acima aludida.

5.b.3.3 - Atuação dos PAs no PNAIC

5.b.3.3.1 – Aproximação inicial dos PAs ao PNAIC

Tal como no caso dos formadores e dos orientadores de estudo, a entrevista com os professores alfabetizadores pretendia conhecer a maneira pela qual os docentes haviam sido informados a respeito do PNAIC. O quadro 43 contém as respostas obtidas por meio da pergunta que se referia a esse assunto.

Quadro 43 – Conhecimento prévio do PNAIC por parte dos PAs

Como você soube do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa?	
PA1	Pela notícia da TV, na primeira vez, e depois pela escola.
PA2	A secretaria de [...] deu informações antes da atribuição em novembro do ano passado. Comunicaram que quem tinha aderido ia fazer parte da formação e a escolha considerou isso.
PA3	Soube na UE onde trabalho.
PA4	Tenho muitos amigos na área de Educação em outros municípios e sabia do Pacto por conta deles. Quando soube aqui pela rede já sabia como era, como iria funcionar.
PA5	Por meio da escola.

PA6	Primeiro pela mídia. Depois vim a saber na escola onde trabalho.
PA7	[sem resposta]
PA8	Soube na escola. Foi imposto, na verdade, para gente. Foi dito que teríamos de fazer o curso.
PA9	Pela unidade escolar, por comunicado.
PA10	Pela coordenação pedagógica da escola.
PA11	Em 2013, a escola comentou do curso, acho que assim que ele surgiu. Corri para o computador porque pensei que muita gente iria querer e podia não ter muitas vagas. A escola tem um caderno de comunicados. Um deles era sobre o PNAIC. Li e assinei.
PA12	A princípio eu não queria fazer. Sou sincera de dizer isso. Já tinha feito o PROFA e pensei que seria mais um curso. A coordenadora pedagógica me disse que todos daqui da escola já tinham se inscrito. Eu me senti praticamente obrigada a me inscrever, para não ser a única a ficar de fora. Achei que isso seria ruim... No final acabei gostando muito... da formadora, do material.
PA13	Foi por meio da coordenadora, ela fez indicação para os professores se inscreverem, mas confesso que não fui muito motivada não. Tem a bolsa e o encontro ser uma vez por mês é bom, é um estímulo... e a troca de experiências é o fundamental.
PA14	Foi através da coordenadora.
PA15	Pela coordenadora [...].

Quando perguntados sobre como haviam sido informados a respeito do PNAIC, a maior parte deles (12 PAs) referiu-se à escola ou à coordenadora pedagógica como informantes. A secretaria de educação ou a rede de ensino foi apontada por dois professores (PA2 e PA4). Amigos e mídia foram citados por três docentes (PA1, PA6 e PA4). Apenas um dos entrevistados não respondeu a pergunta (PA7).

As respostas fornecidas pelos professores diferem daquelas obtidas junto aos OEs da amostra, pois nessas últimas a Secretaria de Educação e os órgãos a ela vinculados apareceram como os principais informantes. Mas em lugar de parecer contraditória, a diferença parece compreensível em função dos lugares ocupados pelos diferentes atores no sistema de ensino e nas relações e interações estabelecidas entre eles.

Destaca-se a afirmação feita pela PA8 de que a participação no PNAIC teria sido imposta, fato não confirmado pelas profissionais que atuam na mesma rede de ensino (até mesmo porque uma delas não respondeu a pergunta, o que pode indicar que essa outra professora, PA7, tenha tido suas razões para preferir o silêncio nessa parte da entrevista). De qualquer forma, a impossibilidade de optar pela participação e a imposição de ter que "fazer o curso" constituem desvios em relação à formulação da política. Isso porque o que se previa era que os dirigentes municipais decidissem se a rede de ensino iria ou não aderir ao Pacto, cabendo aos docentes a decisão de participar ou não das ações de formação, mesmo que a decisão de não participar,

eventualmente , implicasse a necessidade de dar aula em segmento diferente do Ciclo da Alfabetização. Certamente, a imposição de frequentar a formação continuada influencia a disponibilidade que os docentes apresentam para aprender e para realizar intercâmbios com os colegas, bem como experimentar o que proposto para a sala de aula.

Exatamente pela possibilidade de haver professores que não desejassem participar da formação caso soubessem com antecedência o que ela envolveria, incluiu-se no roteiro da entrevista outra questão sobre o momento da atribuição de classes, situação oportuna para definir um posicionamento quanto a essa questão:

Quadro 44 – Relação entre o processo de atribuição de classes e atuação dos PAs no PAIC

Professora alfabetizadora	O processo de atribuição (ou escolha) de classes/aulas informou aos professores sobre o PNAIC? Quando você escolheu ou recebeu sua turma, já sabia das ações com as quais estaria envolvido?
PA1	Sim e sim. A Secretaria havia informado isso antes.
PA2	No dia da atribuição já se sabia. Quando escolhi, já sabia do Pacto, mas não das atividades e ações que iam se realizar, nem do primeiro encontro.
PA3	Algumas informações foram dadas nos HTPCs.
PA4	Já sabia, a secretaria informou antes da atribuição e disse que a prioridade era para os professores que quisessem fazer o pacto.
PA5	Sabia sim.
PA6	Sim, já tinha conhecimento.
PA7	Não. A informação veio depois. Corria um boato que teria. Não sabia quando escolhi a turma, sabia que era curso sobre alfabetização, o governo estava preparando, pensando na alfabetização pela idade certa.
PA8	No início do ano já sabia, desde o final de 2012. Houve a escolha de orientador. Inicialmente foi dito que faria quem quisesse, depois ficou obrigatório e depois quem quisesse de novo. Optei por fazer, imaginei que deveria ter atividades.
PA9	Sim fui avisada, eu queria 5º ano, me deram 3º. Sabia mais ou menos das ações, falaram que seria mais ou menos como o PROFA.
PA10	Não, a informação chegou apenas em 2013.
PA11	Não. Na época não tínhamos noticias que ele existia.
PA12	Não. Só soubemos no início de 2013. A atribuição aconteceu em 2012.
PA13	A comunicação do PNAIC foi depois, não sabia na atribuição.
PA14	Não houve nenhuma orientação anterior. Mas não tem problema, eu nunca fugi de curso e aproveitei cada aula de todos que fiz.
PA15	Não, fui intimada pela coordenadora porque não queria fazer.

Outra questão relativa à aproximação inicial dos PAs ao PNAIC procurava saber se o processo de atribuição (ou escolha) de classes/aulas informou aos

professores sobre o Pacto. As respostas dividiram-se igualmente entre os que afirmaram que sim (PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PA 8 e PA9) e os que disseram que não (PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA7). Um dos professores não respondeu essa pergunta (PA3).

Destaca-se a resposta fornecida pela PA7 pelo fato de que as colegas que trabalham na mesma escola oferecem respostas que se opõem a dela e parecem ser consistentes entre si. Chama atenção ainda o fato de a mesma professora ter deixado de informar como ficara sabendo do PNAIC (na pergunta anterior). Tem-se a impressão de que a professora tem restrições ou insatisfações quanto a sua aproximação inicial ao Programa, mas isso não é mencionado abertamente.

Na continuação desejava-se saber se no momento da escolha da turma ou de seu recebimento as professoras já tinham conhecimento das ações de formação continuada com as quais estariam envolvidas. Apenas quatro dos entrevistados responderam essa parte da questão. Um deles afirmou que a Secretaria de Educação já havia informado os professores com antecedência (PA1). Dois outros declararam estar parcialmente informados (PA 3, PA9) e um docente disse não saber das ações que seriam realizadas (PA2) embora soubesse do Pacto.

Também constava do roteiro da entrevista uma questão sobre o sentimento experimentado por meio da participação no PNAIC e sobre a decisão de continuar ou interromper essa participação, caso isso fosse permitido:

Quadro 45 – Adesão dos PAs ao PNAIC

Sente-se confortável em participar do PNAIC? Se pudesse escolher, você permaneceria ou se retiraria do programa? Por quê?	
PA1	Sim. Permaneceria porque dá base pedagógica muito boa. Teve um dia, por exemplo, que fui até antipática, mas na escola temos que compensar um feriado no sábado, mas como bateu com o dia da formação eu disse que iria para a formação, pois lá tenho respaldo para o meu trabalho aqui.
PA2	Sim. Permaneceria porque é enriquecedor o trabalho de troca, ver outras vivências, ver outras dificuldades, possibilidades que surgem na formação e que fazem pensar a minha própria prática.
PA3	Sinto-me confortável no programa. No momento não me retiraria porque tem me sido útil em meu trabalho pedagógico.
PA4	Sim, quem fez Letra e Vida não "foge", mas o tempo que a gente fica é maior e os recursos que a escola tem hoje não tínhamos no Letra e Vida e no Pró-letramento.
PA5	Eu me sinto e permaneceria. Temos aprendido muitos métodos de ensino que eram utilizados de forma incorreta e muitas vezes ignorados pela visão distorcida que se via o letramento. A única coisa que incomoda muito os professores são os registros obrigatórios. É muita coisa para fazer.
PA6	Gosto muito do programa, sinto prazer em estar participando desse programa. Estou aprimorando mais os meus conhecimentos e conhecendo o

	trabalho maravilhoso das professoras da rede de [...].
PA7	Eu me sinto confortável. Se eu pudesse escolher, continuaria, embora às vezes a gente esteja cansada, pois está tendo mais trabalho, mas é uma atualização, tanto é bom para mim quanto para os alunos.
PA8	Acho que é importante fazer. Algumas coisas acrescenta. É um pouco cansativo, tem tarefas e leituras que já fizemos. É preciso voltar às coisas que a gente já sabe; tem muita leitura, deveriam dar mais ideias, sugestões de atividades. Essa parte é um pouco desgastante. Pretendo continuar. Alguma coisa sempre acaba ganhando, mas não é a todo o momento; de cada quatro encontros, um é gratificante, os outros três são muita teoria.
PA9	Sim. Terminaria porque não gosto de começar e não terminar.
PA10	Sim. Participaria. Fiz essa opção; também optei por fazer o da Fundação Santillana antes. Gostaria apenas que fosse às sextas-feiras.
PA11	Adoro! Eu me sinto muito bem. Se pudesse escolher, eu continuaria. É muito melhor do que o *PROFA* porque ele deixava a gente ansiosa (será que vai dar certo?). Já o PNAIC é mais parecido com o que a gente faz. Então você fica mais confortável.
PA12	Eu continuaria, apesar de ser corrido. Eu estou gostando. Fico à vontade. Não sou muito de falar... não sou das primeiras que falam. Mas acompanho, estudo e, na medida do possível, participo.
PA13	Continuaria e tenho intenção de continuar, mas não sei se vou pegar as séries do PNAIC no ano que vem. Não temos ainda como saber.
PA14	Eu me sinto à vontade. Não vejo nada contra, mas se algo me incomoda, eu falo na hora. O que me incomoda é que sempre só cobram do professor, mas nunca se pede o que um pai pode fazer.
PA15	Não gosto de sair aos sábados de casa. Eu desistiria porque é muito cansativo, tem muita coisa para a gente fazer.

Observa-se que a grande maioria dos PAs (13) afirma que se sente confortável em participar do PNAIC. Somente um deles expõe opinião contrária a essa (PA15). A PA8, por sua vez, opta por responder que considera a formação importante, deixando de revelar como se sente ao participar dela. Apesar de extensa, sua resposta não é muito clara quanto a isso, ainda que evidencie uma atitude não muito favorável à formação. Afirma que é um pouco cansativa, desgastante, que requer leituras que já foram feitas, demanda leituras em excesso, tem poucas ideias e sugestão de atividades. Para ela, "alguma coisa sempre acaba ganhando, mas não é a todo momento. De cada quatro encontros, um é gratificante, os outros três são muita teoria" (PA8).

No que diz respeito à decisão que tomariam, caso pudessem, a maioria dos entrevistados (11 PAs) revelou a intenção de continuar frequentando os encontros de formação continuada e, contrariamente, um deles optaria por desistir (PA15). A pergunta deixou de ser respondida por três professoras (PA4, PA6 e PA14), sendo que uma delas (PA4) usou a expressão "não foge", o que leva a pensar que seria mais um dos que permaneceriam aderidos ao PNAIC.

As razões alegadas por aquelas professoras dispostas a permanecer em formação foram as seguintes: a utilidade para o trabalho pedagógico, incluindo o embasamento teórico (PA1, PA2 e PA3); o fato de o PNAIC ser parecido com o que já se faz (PA11); a atualização e aprendizagem de métodos de ensino que eram utilizados incorretamente (PA5 e PA7); os ganhos, ainda que esporádicos, obtidos nos encontros (PA8); a opção feita anteriormente e a atitude de perseverança com os cursos iniciados (PA9, PA10). Por outro lado, a professora inclinada a desistir alegou que a formação é cansativa e que demanda a realização de muita coisa (PA15).

Destaca-se, entre as razões, a possibilidade de acessar outras vivências, outras dificuldades nas situações em que há trocas entre os participantes, mencionada pela PA2 como uma condição que favorece a reflexão sobre a própria prática. No caso dessa referência às trocas que ocorrem nos encontros, a professora indica que as vivências e as dificuldades enfrentadas pelos colegas lhe interessam, evidenciando que deseja aproximar-se de outras práticas com algum objetivo específico, que ela mesma se propõe, diferentemente de outras colocações que dizem respeito a essa mesma característica da metodologia de formação adotada pelo PNAIC (os intercâmbios entre os participantes).

Quando perguntadas, na entrevista, se a Secretaria de Educação do município em que atuam havia realizado alguma ação informativa ou formativa antes do início das ações específicas do PNAIC, as professoras dividiram-se. A maior parte delas (8 PAs) admitiu ter tido conhecimento ou ter recebido informação por meio de comunicado ou em reunião realizada na escola. Porém, alguns PAs declaram que nenhuma ação foi feita nesse sentido.

Outra pergunta que constava do roteiro da entrevista foi formulada com o objetivo de averiguar se, além da ajuda de custo prevista pelo PNAIC, a Secretaria de Educação havia estabelecido outra forma de incentivo à participação dos professores alfabetizadores na formação continuada. Para seis dos entrevistados, isso não ocorreu, enquanto para os demais houve incentivo. Foram citados, porém, incentivos de natureza distinta. A maior parte dos cursistas que considera que houve incentivo alude ao certificado, ressaltando que contará pontos e que, até aquele momento (setembro/2013), não se sabia nem que instituição emitiria o documento (a IES ou a Secretaria) nem, tampouco, quantos pontos ele valeria. Uma das seis professoras que fez referência ao certificado disse o seguinte: “Parece que haverá alguma pontuação, mas não se sabe quanto, se é o equivalente a uma pós ou especialização” (PA13).

Outros incentivos mencionados foram os seguintes: oferta de alimentação no local do curso e de materiais necessários para a realização de sequências didáticas planejadas nos encontros (PA6); o material fornecido (PA12); progressão na carreira para profissionais que receberam a formação continuada do PNAIC (PA4); preferência concedida aos professores inscritos no PNAIC na atribuição de classes para o ano letivo de 2014, "para garantir que continuem nas séries de alfabetização" (PA5); e a utilização do horário do HTPC para a realização dos encontros do PNAIC ou para a realização de atividades coletivas demandadas pela formação (PA6 e PA9).

É interessante notar que professoras que trabalham em dois dos cinco municípios abrangidos pela amostra, Monte Mor e São Paulo, dividem-se quanto à opinião sobre a existência dos incentivos. No primeiro, duas PAs afirmam que existem incentivos (sendo que um deles aponta o certificado e outro a realização do encontro no horário de trabalho pedagógico coletivo), opondo-se a outra professora que nega que existam. No último município, duas das seis professoras afirmam que não há qualquer incentivo, diferentemente das outras quatro docentes que citam, principalmente, a pontuação. Nos outros municípios observam-se respostas consistentes.

Uma das entrevistadas, PA2, afirmou que, além de não haver incentivo na rede de ensino em que atua, os cursistas do PNAIC enfrentaram problemas decorrentes de ausências em datas de encontro de formação que coincidiam com dias de reposição de aula por conta de emendas de feriados. Ela demonstrou temor de ter a progressão na carreira prejudicada por conta de faltas.

Outra pergunta indagava sobre a existência na rede de ensino de outra ação de formação de professores alfabetizadores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Oito professoras responderam de forma negativa ou revelaram não ter informação a esse respeito. As demais afirmaram que existe ou existiu outra ação e mencionaram as seguintes: *Programa Letra e Vida* (PA4), *Projeto Eurofarma*, cursos de Artes e de fonoaudiologia (PA5), *Programa Pró-Letramento* (PA6), **Alfa** (PA8), cursos de Linguagens Digitais e de Matemática (PA12), *PROFA* (PA13 e PA14), *Programa Ler e Escrever – Projeto Toda Força ao primeiro ano* e *Projeto Intensivo no Ciclo 1* (PA13), IQE (PA14). Nenhuma dessas professoras participava de outra formação simultaneamente às atividades do PNAIC, embora anteriormente algumas tivessem realizado cursos ou recebido formação de um dos programas mencionados.

Os professores declararam que naquele momento não participavam de outra atividade sistemática de formação de professores em outros espaços, com exceção da PA2. Ela informou que em outra rede de ensino, na qual também atua como alfabetizadora, participa dos HTPCs que são "pedagógicos e formativos", assim como de oficinas. Alguns dos docentes mencionaram, contudo, atividades formativas das quais participaram no passado: cursos de pós-graduação, congressos, seminários e outros programas de formação, realizados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, como o Projeto Trilhas.

5.b.3.3.2 – Organização e funcionamento da formação, na visão dos PAs

Uma das perguntas que constavam do roteiro da entrevista tratava de obter informações sobre a organização dos encontros de formação. Como seria de se esperar, as respostas variaram em função dos diferentes arranjos estabelecidos para atender às peculiaridades de cada equipe, em cada localidade. A principal diferença observada nas respostas consiste na realização da formação em três horários de HTPCs, com duração de três horas, a cada mês, em um dos municípios da amostra, enquanto nos demais ela ocorria aos sábados, na maior parte das vezes, ou em outro dia da semana. Quando o sábado era utilizado para a formação, podia ocorrer de o encontro durar oito horas e ser realizado uma vez por mês ou durar quatro horas (tal como aqueles realizados em outros dias da semana) e ser realizado quinzenalmente, em média, porque, como relataram nove PAs, houve períodos em que os encontros se acumularam e foram mais frequentes do que o acordado inicialmente.

No que diz respeito à duração do encontro, a fala de duas professoras contém informações dignas de registro: uma delas afirma que a atividade de formação dura "mais ou menos oito horas por dia" (PA2) e outra relata que ela e suas colegas são dispensadas sistematicamente de 30 a 40 minutos antes do término do horário (PA13). Dessa forma, indicam que o horário não é seguido à risca, tal como apontado anteriormente, revelando que esse aspecto é notado por pelo menos uma parcela dos cursistas.

A pauta dos encontros foi outro aspecto notado por alguns dos sujeitos entrevistados e mencionado espontaneamente, enquanto respondiam à pergunta sobre a organização da formação. A PA9 informou que a orientadora da turma que ela frequenta enviava o planejamento do encontro aos cursistas, com antecedência, para que se informassem sobre o que precisavam levar e ler. Já a PA12 comentou que a

orientadora seguia uma pauta ao longo do encontro, a qual era preparada em conjunto com outras OEs.

Outro comentário espontâneo fazia referência à necessidade de realização de tarefas que demandavam o uso da internet no intervalo entre os encontros, propostas pela orientadora e, mais frequentemente, solicitadas pelo SISPacto. A professora que escolheu abordar o assunto mencionou que tinha "dificuldade com a internet", que vinha recorrendo a ajuda dos seus "amiguinhos" (referindo-se aos colegas da equipe docente) e que, com isso, estava aprendendo (PA11). Essa declaração leva a pensar que outros cursistas podem se encontrar na mesma situação e enfrentar dificuldade para realizar no meio digital o que é preciso e corresponder ao que se espera deles. O fato de a alfabetizadora em questão ter aparentemente encontrado uma forma de contornar o seu problema não significa que isso sempre será possível ou desejado. Assim como assinalado algumas vezes a propósito da comunicação virtual realizada informalmente entre os sujeitos da política (que, aliás, é citada novamente nas respostas relativas à organização da formação, como se pode notar acima), seria necessário prever oficialmente formação e assistência aos docentes pouco familiarizados com o uso das tecnologias da informação e da comunicação.

5.b.3.3.3 – Relação entre as aprendizagens realizadas na formação e a atuação profissional na escola

A relação entre as aprendizagens e descobertas decorrentes da participação no PAIC e o trabalho realizado na escola foi abordada por meio de outra pergunta da entrevista. Perguntou-se, precisamente, em que situações essas aprendizagens eram discutidas com os outros professores da escola. Cinco PAs responderam que isso ocorria apenas em momentos informais, como os intervalos ou horário de café (PA1, PA2, PA8, PA9, PA12), enquanto oito PAs mencionaram que o HTPC/JEIF era utilizado para isso, sendo que desses últimos alguns também fizeram referência aos espaços informais de interação entre colegas, como outra possibilidade. Uma dos entrevistados não ofereceu resposta (PA11) e outro respondeu o seguinte: "Em todos os momentos, tenho um grupo na minha escola muito unido e dedicado as tarefas do PNAIC" (PA6).

É provável que os professores que não participam do PNAIC, quer seja por não terem aderido, quer seja por não se encontrarem dentre o público prioritário do programa, se beneficiassem de relatos, aprendizagens e descobertas feitas por seus

colegas que recebem a formação. Por essa razão, o dado de que em algumas redes de ensino não existe um mecanismo formal e institucionalizado para que isso ocorra indica que uma fragilidade da política foi a falta previsão de momentos e/ou espaços nas escolas (ou entre escolas) para o intercâmbio de conhecimentos entre os professores. Relacionar a formação continuada que se faz no âmbito do Pacto com aquela realizada no interior da escola seria não apenas uma maneira de unir esforços e otimizar o uso do tempo sempre escasso para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também uma estratégia para aproximar o conteúdo aprendido da realidade de cada sala de aula, para garantir a coerência entre o saber teórico e o saber prático, bem como o enraizamento das aprendizagens realizadas. No entanto, o fato de os coordenadores pedagógicos não figurarem entre os profissionais que poderiam participar da formação no contexto do PNAIC, a não ser que fossem selecionados como OEs ou estivessem lecionando em turmas de alfabetização quando à inscrição dos PAs foi realizada, consiste indubitavelmente em condição adversa ou pouco favorável a concretização dessas ações. Além disso, se nos documentos oficiais relativos ao PNAIC as atribuições dos coordenadores locais indicados pelas Secretarias Municipais de Educação fossem mais específicas, uma articulação do trabalho pedagógico entre os profissionais de diferentes escolas também poderia ter sido efetivada.[28]

Outra questão do roteiro da entrevista realizada com os PAs tinha o propósito de conhecer se/e como a coordenadora pedagógica e a diretora da escola em que eles atuavam os acompanhavam e compartilhavam com eles atividades e responsabilidades relacionadas com o PNAIC. As respostas dividem-se em três grupos: há os que consideraram que não existia qualquer acompanhamento (PA1, PA2), há aqueles que avaliaram que o acompanhamento era insuficiente, ou esporádico ou superficial (PA3, PA4, PA5 e PA7) e, por fim, existem aqueles que afirmaram que o acompanhamento existia e não expressam críticas quanto a ele. Contudo, nesse último há duas professoras que esclareceram que o acompanhamento não era feito pela diretora (PA13 e PA14) e, ao contrário, uma professora que revelou

[28] A Resolução nº 4/2013 do FNDE dispõe que o coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e municípios deve "monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores" e "articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos, visando ao fortalecimento da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores", entre outras atribuições

que a vice-diretora era sua colega de turma, situação que propiciava muitas trocas entre elas. Além disso, duas professoras informaram que a CP participava da formação dos professores (PA6, PA9), possivelmente na condição de ouvinte. A peculiaridade do caso da CP da escola em que a PA 14 lecionava é lembrada nesse momento da entrevista: "[a] coordenadora, com certeza, porque vive mandando recadinho, nos lembrando das atividades e é nossa orientadora".

Informações detalhadas sobre a maneira pela qual o acompanhamento é feito foram fornecidas por apenas duas entrevistadas. A PA9 afirmou que semanalmente seu planejamento era visto pela coordenadora pedagógica (referindo-se tanto ao planejamento do uso da apostila adotada na rede de ensino quanto de atividades propostas pelo PNAIC). A organização dos materiais necessários à realização das atividades em sala de aula foi mencionada pela PA10.

A mesma questão procurava saber se os momentos de formação continuada que tinham lugar na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) ajudavam no processo de planejar as aulas e a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos. Três professoras informaram que as reuniões realizadas na escola dedicavam-se exclusivamente à abordagem de temas administrativos (PA1, PA2 e PA3), opondo-se a outras sete cursistas (PA5, PA6, Pa8, PA11, PA 12, PA13, PA14) que declararam que os HTPCs/as JEIFs e até mesmo as reuniões de conselho de classe eram ocasiões em que se planejava aula, elaborava atividade, esclarecia dúvida, fazia relatos de aulas, analisava produções dos alunos, oferecia ou recebia sugestão de atividades. Uma delas (PA11) disse: "Tudo o que tem a ver com a aprendizagem da Língua Portuguesa, da leitura e da escrita, tem a ver com o curso", explicitando a relação que percebia entre o que se realizava nas reuniões na escola em que trabalhava e o que era abordado nos encontros de formação no contexto do PNAIC. Cinco professoras não responderam a essa parte da questão.

Comparando-se as respostas dadas a essa pergunta com aquela referente à socialização das aprendizagens e descobertas decorrentes da participação no PNAIC com outros professores na escola, nota-se que uma quantidade um pouco maior de PAs afirmou que as reuniões pedagógicas ocorridas nas escolas eram utilizadas para realizar ações relacionadas com o que se fazia no curso de formação continuada no qual estavam inscritas (uma diferença de dois professores). Embora não se possa afirmar com certeza, é possível que a diferença se relacione com o fato de que assim como a PA11, mencionada acima, outros professores identifiquem nas ações

realizadas usualmente nos momentos coletivos em seus locais de trabalho semelhanças com o que são incentivados ou solicitados a fazer no curso, como planejar atividades de alfabetização.

5.b.3.3.4 – Concepções dos PAs sobre os processos de ensino e de aprendizagem

Outro aspecto investigado junto aos professores da amostra consiste em suas opiniões sobre alguns aspectos da própria prática pedagógica. No questionário respondido em junho de 2013 eles foram expostos a 28 afirmações com as quais poderiam concordar ou discordar, totalmente, muito ou em parte. As afirmações tratavam de temas diversos, como o conhecimento dos alunos sobre a língua escrita, a composição da turma, etc. Estrategicamente, optou-se por intercalar afirmações relacionadas a um mesmo tema, embora escritas de maneira diferente, a fim de verificar a consistência nas respostas dos alfabetizadores. O posicionamento deles em relação a várias das afirmações é analisado nos parágrafos a seguir.

A expressão "Meus alunos iniciaram o ano letivo com bons conhecimentos sobre a linguagem escrita", por exemplo, foi redigida para contrastar com "Sinto que os alunos da minha escola possuem baixo grau de contato com a língua escrita fora do ambiente escolar e que iniciam sua alfabetização com nenhum, ou quase nenhum conhecimento sobre a língua escrita". Porém, a quantidade de professoras que concordaram em parte totalmente com a segunda expressão (PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PA13, PA14) superou o das que discordaram em parte, muito ou totalmente da primeira (PA2, PA3, PA4, PA10, PA13). Isto sugere que talvez tenha sido mais fácil para todos os profissionais que responderam o questionário reconhecer até que ponto seus alunos iniciaram o ano letivo com poucos conhecimentos sobre a linguagem escrita do que identificar com a mesma certeza que esses conhecimentos eram, de fato, "bons" como se afirma no texto. É por essa razão que 10 das 15 professoras concordaram em parte com a primeira afirmação, apesar de que nenhuma delas tenha concordado totalmente com ela[29].

[29] Entre as professoras que concordam parcialmente com a primeira afirmação encontram-se as seguintes: PA1, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA14, PA15.

Quadro 46 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o conhecimento dos alunos sobre a linguagem escrita

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Meus alunos iniciaram o ano letivo com bons conhecimentos sobre a linguagem escrita.	1	1	3	10	0
Sinto que os alunos de minha escola possuem baixo grau de contato com a língua escrita fora do ambiente escolar e que iniciam sua alfabetização com nenhum ou quase nenhum conhecimento sobre a língua escrita.	2	1	5	3	4

Com o intuito de investigar a preferência dos professores quanto à composição de suas turmas, incluíram-se também as seguintes afirmações: "Prefiro trabalhar com turmas homogêneas, nas quais os alunos possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento sobre a língua", "Penso que as turmas heterogêneas são muito complicadas e que o trabalho em turmas nas quais os alunos possuem grau semelhante de conhecimento é mais produtivo" e "Agrupar uma criança que já está alfabetizada com uma que ainda está na hipótese pré-silábica ou silábica é um equívoco, pois não haverá uma boa troca entre ambas. As crianças devem ser agrupadas com outras que estão na mesma hipótese para que possam, juntas, descobrir algo sobre a escrita". Apesar de as três afirmações expressarem o mesmo posicionamento, nove professoras discordaram totalmente da última delas enquanto que seis (PA1, PA3, PA7, PA8, PA10, PA14) e quatro (PA1, PA3, PA7, PA10) discordaram da primeira e da segunda, respectivamente[30]. Entretanto, nenhuma das professoras concordou totalmente com essas afirmações.

Quadro 47 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre a composição da turma

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Prefiro trabalhar com turmas homogêneas, nas quais os alunos possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento sobre a língua.	6	3	2	4	0

[30] As professora que discordaram totalmente da última afirmação são as seguintes: PA1, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA9, PA12, PA15.

Penso que as turmas heterogêneas são muito complicadas e que o trabalho em turmas nas quais os alunos possuem grau semelhante de conhecimento é mais produtivo.	4	7	1	3	0
Agrupar uma criança que já está alfabetizada com uma criança que ainda está na hipótese pré-silábica ou silábica da escrita é um equívoco, pois não haverá uma boa troca entre ambas. As crianças devem ser agrupadas com outras que estão na mesma hipótese, para que possam, juntas, descobrir algo sobre a escrita.	9	3	1	2	0

Outras afirmações diziam respeito ao ensino da leitura e representavam posições opostas sobre a realização de propostas em sala de aula do ciclo de alfabetização: "Durante a alfabetização, considero importante trabalhar com textos mais curtos e simples, que favorecem a leitura das crianças que ainda não dominam completamente o sistema alfabético" e "Acredito que o trabalho com leitura na escola deve ser feito após o momento da alfabetização inicial. Os alunos só serão capazes de ler quando conquistarem a base alfabética". As respostas foram consistentes, tendo 11 dos 15 PAs (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA8, PA11, PA12, PA13, PA15) concordado em parte ou totalmente com a primeira afirmação, e 14 discordado muito ou totalmente da segunda.[31]

Quadro 48 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o trabalho com a leitura em classes de alfabetização

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Durante a alfabetização, considero importante trabalhar com textos mais curtos e mais simples, que favorecem a leitura das crianças que ainda não dominam completamente o sistema alfabético.	1	0	3	4	7
Acredito que o trabalho com leitura na escola deve ser feito após o momento da alfabetização inicial. Os alunos só serão capazes de ler quando conquistarem a base alfabética.	11	3	0	0	1

No que se refere ao trabalho com materiais impressos realizado em sala de aula, apresentaram-se as afirmações: "Em minha rotina pedagógica, os alunos têm muitas oportunidades de ler livros, revistas, jornais, em sala de aula e na biblioteca

[31] Apenas a PA15 concordou com segunda afirmação; as demais discordaram.

ou sala de leitura da escola" e, em contrapartida, "É importante trabalhar com gêneros textuais que as crianças possam compreender. Existem gêneros que são específicos para a alfabetização (receitas, listas, nome próprio). Outros gêneros textuais só devem ser trabalhados após a conquista da base alfabética". Quase a totalidade dos professores da amostra concordou em parte ou totalmente com a primeira afirmação enquanto onze discordaram totalmente, muito ou em parte da segunda.[32] Pode-se concluir, portanto, que foi mais fácil para eles se posicionarem a favor do primeiro tipo de trabalho com gêneros textuais do que contra o segundo.[33]

Quadro 49 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o trabalho com materiais impressos e textos em sala de aula

	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Em minha rotina pedagógica, os alunos têm muitas oportunidades de ler livros, revistas, jornais, em sala de aula e na biblioteca ou sala de leitura da escola.	0	0	1	3	11
É importante trabalhar com gêneros textuais que as crianças possam compreender. Existem gêneros textuais que são específicos para a alfabetização (receitas, listas, nome próprio). Outros gêneros textuais só devem ser trabalhados após a conquista da base alfabética.	6	2	3	1	3

Com outras três afirmações, buscou-se descobrir a posição dos professores a respeito ao trabalho pedagógico baseado em distintas concepções: "Gosto de misturar atividades de diferentes concepções. Trabalho com atividades mais construtivistas (cruzadinhas, listas de palavras) e com atividades consideradas mais tradicionais (sequências de famílias silábicas, separação e formação de palavras com sílabas, etc.)", "Considero as cruzadinhas uma excelente atividade para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita" e, por último, "Considero as atividades de 'caça-palavras' importantes para o desenvolvimento da escrita, [pelas mesmas razões acima mencionadas]". Dez das professoras alfabetizadoras concordaram totalmente com a

32 Concordaram com a segunda afirmação apenas as seguintes professoras: PA6, PA8, PA13, PA15. Todas as demais discordaram em algum grau.
33 Apenas a PA1 expressou opinião contraria à primeira afirmação.

importância das cruzadinhas e nove concordaram totalmente com a importância dos caça-palavras[34]. Apenas seis docentes concordaram com a da mistura atividades associadas a distintas concepções pedagógicas (PA1, PA5, PA6, PA8, PA11, PA13). Quatro das 15 professoras discordaram muito desta última proposta (PA4, PA7, PA9, PA10), enquanto duas discordaram muito ou totalmente das outras (a PA8 discordou de ambas, a PA12 discordou totalmente da importância do caça-palavra e a PA15 discordou muito da importância da cruzadinha).

Quadro 50 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre atividades identificadas com distintas concepções que embasam o trabalho pedagógico

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Gosto de misturar atividades de diferentes concepções. Trabalho com atividades mais construtivistas (cruzadinhas, listas de palavras) e com atividades consideradas mais tradicionais (sequências de famílias silábicas, separação e formação de palavras com sílabas, etc.).	0	4	0	5	6
Considero as cruzadinhas uma excelente atividade para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita.	0	2	0	3	10
Considero as atividades de "caça-palavras" importantes para o desenvolvimento da escrita, pois elas exigem que os alunos pensem sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da escrita.	1	1	0	4	9

Para explorar as diversas opiniões dos PAs no que concerne especificamente ao construtivismo, propuseram-se estas afirmações: "Tenho dificuldades na compreensão dos pressupostos do construtivismo, especialmente no campo da alfabetização e letramento" e "Considero que a introdução das teorias construtivistas no Brasil provocou algumas perdas importantes no processo de aprendizagem". Apenas três professoras reconheceram em parte suas dificuldades para compreender os pressupostos das teorias construtivistas (PA3, PA5, PA15), porém, dez

[34] As professoras que concordaram totalmente com a importância das cruzadinhas foram as seguintes: PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PA7, PA10, PA11, PA13, PA14. Já as que concordaram totalmente com a importância dos caça-palavras foram as seguintes: PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PA10, PA11, PA14, PA15.

concordaram em parte ou totalmente com as perdas que sua introdução trouxe no Brasil[35].

Quadro 51 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o construtivismo

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Tenho dificuldades na compreensão dos pressupostos do construtivismo, especialmente no campo da alfabetização e do letramento.	4	5	3	3	0
Considero que a introdução das teorias construtivistas no Brasil provocou algumas perdas importantes no processo de aprendizagem.	1	3	1	8	2

Diante das afirmações: "Considero o livro didático um material indispensável para as minhas aulas" e "Sinto que os livros didáticos atuais deixam de trazer importantes atividades que as antigas cartilhas traziam", observaram-se certas inconsistências. Nove docentes discordaram muito ou totalmente da afirmação na qual se compararam os livros didáticos com as antigas cartilhas, enquanto apenas duas concordaram totalmente com a afirmação sobre a centralidade dos livros didáticos em sua sala de aula (PA1, PA9)[36]. Sete das 15 professoras, contudo, concordaram em parte com tal afirmação (PA3, PA5, PA6, PA7, PA8, PA11, PA13). Em outras palavras, a maioria dos professores conseguiu afirmar com total ou muita certeza que as atividades trazidas pelos livros didáticos não são menos importantes do que aquelas trazidas pelas antigas cartilhas. Entretanto, poucos deles reportaram utilizar os livros didáticos com o mesmo nível de confiança.

Quadro 52 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre o livro didático

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Considero o livro didático um material indispensável para as minhas aulas.	1	0	5	7	2

[35] As professoras que concordaram com essas perdas foram as seguintes: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15.
[36] As nove docentes que discordaram da segunda afirmação são as seguintes: PA2, PA4, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA12, PA14.

Sinto que os livros didáticos atuais deixam de trazer importantes atividades que as antigas cartilhas traziam.	6	3	4	2	0

Finalmente, três afirmações foram apresentadas com o propósito de entender o papel que a formação inicial e continuada cumpre no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores de acordo com a opinião deles mesmos: "Sinto-me amparada, acolhida e formada pelo coordenador pedagógico de minha escola", "Os momentos de formação continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) me ajudam muito no processo de planejar as aulas e também a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos" e "Considero que a minha formação inicial foi muito importante para me fazer o professor que sou hoje e que as coisas que aprendi, de fato, são instrumentos relevantes para minha atuação". As respostas das 15 professoras revelaram que a maioria concordou em parte ou totalmente com a primeira afirmação, sentindo-se amparadas, acolhidas e formadas pelo coordenador pedagógico de sua escola; pouco mais da metade concordou com a afirmação a respeito da importância da formação continuada, e 12 professoras concordaram com a importância de sua formação inicial.[37]

Quadro 53 – Posicionamento dos PAs diante de afirmações sobre a formação inicial e continuada de docentes

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Sinto-me amparada, acolhida e formada pelo coordenador pedagógico de minha escola.	1	2	1	4	7
Os momentos de formação continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) me ajudam muito no processo de planejar as aulas e também a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos.	2	1	3	5	4

[37] As professoras que se posicionaram de modo favorável à formação continuada são as seguintes: PA3, PA4, PA5, PA7, PA9, PA10, PA11, PA12, PA14. Já as professoras que concordaram com a importância de sua formação inicial, são as seguintes: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA15.

Considero que minha formação inicial (Magistério, Pedagogia) foi muito importante para me fazer o professor que sou hoje e que as coisas que aprendi, de fato, são instrumentos relevantes para minha atuação.	1	0	2	5	7

As respostas das professoras indicam que muitas delas se encontravam em situação próxima de algumas das concepções que sustentam o programa. O posicionamento favorável à heterogeneidade na composição das turmas apresentado por 12 PAs é um exemplo disso. Também a crença de que as crianças são incluídos na cultura escrita antes de seu ingresso na escola de Ensino Fundamental, explicitada por dez das professoras, atesta esse fato. Porém, existem afirmações nas quais apenas algumas das alfabetizadoras indicaram estar próximas das concepções subjacentes ao programa de formação continuada que estavam frequentando. Um exemplo disso consiste na afirmação relacionada às teorias construtivistas, cuja introdução no Brasil é vista como responsáveis por perdas no processo de aprendizagem por dez PAs.

A análise de dados oriundos da aplicação de outro instrumento, a entrevista, segue expondo a opinião dos PAs sobre os fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como as condições que eles acreditavam ser necessárias para que as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. O quadro 47 contém as respostas referentes ao que favorece as aprendizagens e às condições necessárias a elas; os fatores que a dificultam se encontram nas respostas reunidas no quadro 48.

Quadro 54 - Fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo os PAs

Na sua opinião, quais são os fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita? Quais são as condições que o professor deve garantir para que as crianças estejam, de fato, alfabetizadas até os 8 anos?	
PA1	Um fator é o valor que o professora dá para isso. Por exemplo, quando eu peço para lerem eu também leio e se me interrompem eu falo sobre o valor do livro, e digo "não falem comigo, eu estou lendo". Isso mostra que para mim é importante ler e isso eles valorizam também. Para se alfabetizarem precisa trabalhar com texto coletivo, pois isso tira a ansiedade de dizerem que não sabem escrever. E também mostra valor e a necessidade de ler e escrever. Por exemplo, recebemos um bilhete do dentista daí, lemos e entendemos o que ele estava dizendo. Outra coisa é a atividade lúdica para que possam brincar e aprender.
PA2	A leitura compartilhada, pois acompanham a leitura diariamente. Também acho que o ditado é uma atividade que faz diferença para a aprendizagem. Os alunos se percebem escrevendo. Também as listas, pois eles têm que buscar o que já sabem para escrever. Há também a construção de histórias, pensar sobre para completar. Também textos lacunados e textos fatiados como o de hoje.
PA3	Leitura, entusiasmo e disposição.

PA 4	Primeiro oferecer os diversos tipos de texto, variedade e ajuda na produção dela. Além dessa oferta, sempre oferecer atividade de acordo com a hipótese para que possa avançar. Sempre pensar em atividades que atendam às necessidades da criança. A questão de propor essas atividades é recente, do PNAIC para cá é que começamos a pensar nessas atividades.
PA5	O professor deve sempre fazer atividades como a produção oral e escrita constante.
PA6	O conhecimento prévio do aluno, temos que ter um ponto de partida para o desenvolvimento do nosso trabalho. A diversidade de materiais, para que seja um ensino-aprendizagem prazeroso e construtivo. E a preocupação em favorecer todos os alunos, inclusive os alunos com dificuldades de aprendizagem, adaptando materiais para eles, para que alfabetização ocorra. Mas também é importante não deixar de incluí-los em atividades com o grupo. E a formação e o aperfeiçoamento do professor também é importante.
PA 7	O principal de tudo é a leitura dos livros em sala. Já tive crianças que aprenderam a ler primeiro do que escrever. O contato com os livros, na sala de aula com o professor, e que seja de forma prazerosa.
PA8	Precisa muito da dedicação dos professores, precisam desenvolver as necessidades daquele aluno que precisa... O professor precisa garantir a diversidade de gêneros, jogos, trabalhar leitura...
PA9	Os fatores que favorecem é o interesse do aluno, por isso é importante propiciar conteúdos significativos. Ter condições de acesso à leitura e escrita, através de relatos, brincadeiras, atividades variadas.
PA10	Fatores – motivação do professor por acompanhar e vivenciar as atividades de leitura e escrita; proporcionar leituras diárias e proporcionar o material de leitura em si. Oferecer materiais diversificados para que os alunos percebam que a leitura e a escrita fazem parte do dia a dia e não só na escola. Proporcionar que estejam em duplas refletindo e se ajudando e que saibam que outras pessoas podem ajudar quando precisam. Condições – motivar e esclarecer os pais que a ausência da criança causa prejuízo muito grande; proporcionar atividades prazerosas e lúdicas com jogos e livros atrativos. Valorizar e motivar para que saibam que estão conquistando, que estão conseguindo. Proporcionar diversidade de atividades significativas e prazerosas em que possam falar e se expor.
PA11	O primeiro fator é a presença. É o principal. Outro é o acompanhamento (com profissionais especializados) que você pede e a mãe não leva. A família acha que colocando na escola a professora vai fazer uma mágica. Só quando a criança já está no 3º ou 4º ano a família se mexe. Outro fator: que a família preserva o material escolar que a SME manda para as crianças: o caderno e o estojo. Outro: um ambiente familiar seguro e favorável a aprendizagem. Se houvesse psicóloga e fono na escola, ajudaria muito. Até dentista, como já houve, nessa escola mesmo havia. Para a criança de inclusão entrar na escola ela já deveria ter um acompanhamento com especialistas, na minha opinião. E não é assim... Poderia haver um curso para os pais dos alunos... para eles se conscientizarem da importância da escola e saberem como poderiam ajudar e acompanhar os seus filhos. O professor precisa se dedicar muito e trabalhar com o que tem. A gente quer muito melhorar. Precisamos da ajuda do governo. Enquanto não temos, precisamos pesquisar, ler muito, ir a Congressos, comprar livros, estar sempre em bibliotecas, trocar com os colegas. É importante ter amigos solidários. Comprar jogos, letras móveis, livrinhos. É importante que o professor tenha o seu material. O professor tem que estar sempre pesquisando novas atividades. Nesse ano não dá para dar atividades do ano passado porque os alunos são diferentes.
PA12	Fatores – Em primeiro lugar o comprometimento e o interesse do professor. Da parte do aluno, o básico: a atenção, a motivação, a vontade, a abertura. Condições – atividades diversificadas, muitas atividades, respeitar o ritmo do aluno, uma boa rotina (com hora de ler, de escrever, de conversar), criar um ambiente em que a crianças se sinta segura para aprender, um bom planejamento e acompanhamento pedagógico.

PA13	Eles tem que frequentar a escola com regularidade, as atividades de raciocínio lógico tem que pensar sobre a linguagem escrita, pois não dá pare ser mecânico. É importante perceber porque é importante saber ler e escrever, que sempre tem utilidade, ou seja, a pessoa precisa saber ler e escrever. Leitura significativa, não é isso?
PA14	Ter condições, preparar uma sequência, sua aula, saber o que vai ser trabalhado, as dificuldades de cada aluno, como dar a mesma aula para outro aluno. Conhecer o aluno que tem e saber como trabalhar com ele. Não dá para improvisar.
PA15	Condições - Deve ajudar, incentivar na leitura desenvolvendo com eles as atividades. Fatores - Tudo, né, adoram estar lendo coisas novas e isso faz com que se desenvolvam.

Como seria de se esperar, as respostas apresentam diferenças. No entanto, existem pontos em comum entre algumas delas. Certas atitudes ou ações realizadas pelo professor foram tidas como um fator favorecedor de aprendizagens da leitura e da escrita por pouco mais da metade dos entrevistados (PA1, PA3, PA6, PA8, PA10, PA11, PA12, PA14), tais como: a preocupação em favorecer todos os alunos, o interesse e o comprometimento do professor, pesquisar novas atividades constantemente, entre outros. As atividades a serem realizadas consistem em outro fator; inúmeras delas foram mencionadas por oito professores (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA10), sendo que propostas relacionadas ao ensino da leitura foram as mais frequentes: leituras diárias, leitura de livros em sala de aula, leitura compartilhada, “trabalhar leitura” e “leitura”.

Outro ponto em comum consiste na referência feita por quatro professoras (PA9, PA11, PA12, PA13) aos alunos como fatores que favorecem à própria aprendizagem, quer seja pela presença na escola quer seja por meio de seu interesse, motivação, atenção, vontade e abertura para aprender.

A família e a escola foram apontadas por uma única entrevistada (PA11) como fatores que poderiam favorecer a aprendizagem, mas que, em sua opinião, não têm sido assegurados.

Uma das professoras ofereceu uma resposta pouco específica e, portanto, difícil de ser relacionada às formuladas por outros integrantes da amostra. De acordo com ela, “tudo” pode ser considerado fator que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita (PA15).

Em apenas quatro das respostas encontram-se explicitadas as condições que as entrevistadas acreditavam que o professor devesse garantir para que as crianças estivessem, de fato, alfabetizadas até os 8 anos. A PA12 mencionou atividades

diversificadas, o respeito ao ritmo do aluno, uma rotina que assegure momentos de ler, de escrever, de conversar, um bom planejamento e acompanhamento pedagógico e, ainda, a criação de um ambiente em que a crianças se sinta segura para aprender. A PA 15 indicou ajuda e incentivo à leitura, por meio do desenvolvimento de atividades com os alunos. A PA13 citou atividades de raciocínio lógico que levem a pensar sobre a escrita. E, por fim, a PA10 fez referência aos seguintes aspectos: o esclarecimento aos pais acerca do prejuízo causado pela ausência da criança; as atividades prazerosas e lúdicas com jogos e livros atrativos; a valorização e motivação dos alunos para que saibam que estão conquistando, que estão conseguindo; a diversidade de atividades significativas e prazerosas em que eles possam falar e se expor oralmente.

Quadro 55 - Fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo os PAs

Por outro lado, quais são os fatores e as condições que você percebe, na escola, que dificultam o aprendizado da leitura e da escrita e que podem impedir que as crianças estejam, de fato, alfabetizadas até os 8 anos?	
PA1	Nada.
PA2	Número grande alunos, falta de acompanhamento dos pais na vida escolar das crianças. Falta de material para desenvolver as atividades como já comentei antes.
PA3	Falta de compromisso por parte dos pais.
PA4	Não acredito que seja dificuldade de nossa escola, mas a dificuldade de oferecer atendimento individualizado. Às vezes foge a nossa formação, psicólogo, fono. Existe na rede atendimento específico, mas não dá para atender todos.
PA5	Muitas ausências nas aulas e pouco incentivo da família. Tem que ser um trabalho em conjunto com professor e família.
PA6	O número muito alto de faltas e a falta compromisso da família em garantir que o aluno frequente a escola.
PA7	O que pode impedir a criança de se alfabetizar é quando tem problema, algum distúrbio. A questão social interfere, mas nem tanto. O incentivo dos pais, quando não tem, atrapalha um pouco na alfabetização. Hoje percebo a falta de limites dos alunos, não prestam atenção, conversam muito, não se concentram. A partir disso, vemos outros fatores, como a questão familiar. A gente adora dar aula e tem de ficar chamando atenção. Mas aqui na escola não acredito que tenha algum fator.
PA8	No meu caso, na sala, é possível a retenção só de um aluno. Já fez fono, mas não voltou para a fono. O que precisava era ter uma fono e um psicólogo em cada escola, seria importante. Às vezes fica dois ou três anos naquela série sem detectar o problema...
PA9	A sala de aula com número elevado de alunos, principalmente nas séries iniciais, esse é o primeiro fator.
PA10	O grande número de faltas e de atividades que não estejam de acordo com o interesse da faixa etária, de forma a causar espanto e curiosidade, que não despertem o interesse e que talvez dificultem o processo de construção da aprendizagem.
PA11	Falta de profissional para acompanhar os alunos de inclusão. A escola precisava de elevador para alunos cadeirantes, de cadeira de rodas e mesa de jogos para alunos da inclusão.

PA12	O problema das faltas[38]. Não podemos contar com as famílias. Falta acompanhamento da família. Sei que a escola tem que fazer o seu papel que é promover a aprendizagem. [Comenta sobre um caso em que a família veio conversar com ela, atendendo aos seus insistentes pedidos, e com isso em pouco tempo o aluno já mudou significativamente].
PA13	O número de alunos por sala fica difícil de atender individualmente, tem a ausência da família, sem estímulo a criança fica dependendo só da escola. E as questões de saúde mesmo da criança, que não enxerga, anêmica, mal nutrida.
PA14	Acho que na escola, ela faz tudo para melhorar a aprendizagem das crianças oferecem reforço no contra turno. Agora é oferecido, mas dá para desvincular a responsabilidade também. O ciclo só é ruim porque não se responsabiliza; enquanto não perceberem que a família tem que se responsabilizar e que o ciclo é para favorecer não vai mudar.
PA15	A escola deveria fazer com que os pais se responsabilizassem com tarefa do filho, se valorizasse mais o estudo. Passa lição e não vem.

As respostas apontaram a existência de fatores e condições variadas que, na opinião das professoras, dificultavam a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo impedir que as crianças estivessem, de fato, alfabetizadas até os 8 anos. A família foi mencionada por oito alfabetizadoras que se referiram à sua falta de incentivo, estímulo, compromisso ou de acompanhamento ao processo de escolarização dos alunos (PA3, PA5, PA6, PA7, PA12, PA13, PA14, PA15). Em segundo lugar quanto à quantidade de menções feitas pelos entrevistados, se encontra a dificuldade da escola de oferecer acompanhamento individualizado aos alunos com necessidades especiais e condições inadequadas para acolhê-los no espaço escolar, referida por cinco professoras (PA4, PA7, PA8, PA11, PA13; pertencentes a três redes de ensino distintas). A seguir encontram-se as excessivas ausências de certos alunos, lembrada por quatro professoras (PA5, PA6, PA10, PA12). A quantidade elevada de alunos matriculada em uma turma foi apontada por três docentes (PA2, PA9, PA13). Duas entrevistadas afirmaram não haver nada que possa ser considerado um fator que dificulta as aprendizagens (PA1, PA7) sendo que essa última fizera referência a dois fatores no início de sua resposta e a concluiu com a seguinte afirmação: “Mas aqui na escola não acredito que tenha algum fator”.

Diferindo das demais, a PA2 opinou que a falta de material para desenvolver as atividades consistia em um fator que dificultava as aprendizagens. A PA 10, por

[38] A CP que se encontrava no mesmo espaço em que se realizava a entrevista não se contém e comenta que o problema das faltas excessivas é generalizado, não só dessa turma, nem dessa escola. Em sua opinião essa é uma questão da nossa época e indica a falta de reconhecimento do valor da escola.

sua vez, assinalou que atividades que não estivessem de acordo com o interesse da faixa etária e que não despertassem curiosidade poderiam dificultar a aprendizagem.

Comparando-se as respostas apresentadas nos quadros 54 e 55, nota-se que há uma inversão, já que um dos fatores mais frequentemente citados como favorecedores das aprendizagens (as atividades) corresponde ao menos frequentemente apontados como "dificultador" e vice-versa, como se pode observar no quadro 56:

Quadro 56 – Comparação dos fatores que favorecem ou dificultam as aprendizagens, segundo os professores entrevistados (em ordem decrescente de frequência)

Fatores que favorecem aprendizagem	Fatores que dificultam a aprendizagem
Professor	Família
Atividades	Escola
Alunos	Alunos
Escola	Materiais
Família	Atividades

Como se vê, o professor não integra a relação dos fatores que podem dificultar a aprendizagem e, em compensação, aponta-se que os materiais didáticos podem influenciá-la negativamente quando inexistem ou são insuficientes. Essa substituição de um fator por outro revela-se interessante porque indica que os docentes tendem a atribuir a si o sucesso do processo de ensino e a outros (no caso, os materiais) o eventual insucesso. Além disso, a ausência dos materiais didáticos na relação dos fatores que podem influenciar positivamente a aprendizagem surpreende em virtude de sua presença constante nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, fato observável mesmo antes do início da formação continuada no contexto do PNAIC, e das frequentes menções feitas a eles pelos entrevistados, relatando seu uso e suas contribuições para o avanço dos alunos.

5.b.3.3.5 – A prática pedagógica dos PAs

O planejamento das aulas foi outro aspecto da experiência profissional dos professores colocado em foco na entrevista, como se pode verificar por meio da pergunta e das respostas registradas no quadro seguinte.

Quadro 57 – Aspectos considerados pelos PAs no planejamento de aulas de Língua Portuguesa

O que você leva em conta ao planejar as suas aulas de Língua Portuguesa?	
PA1	Levo em consideração os interesses da turma. Nesse caso eles gostam muito de música, então ofereço situações que envolvam a música (brinco, canto e danço com eles); conversam sobre a música; trabalho com algumas palavras e sigo com o trabalho. O trabalho é diversificado, pois os alunos gostam muito de ouvir histórias e com isso é possível explorar bem o trabalho em Língua Portuguesa, tornando-o significativo para os educandos.
PA2	Ligação entre as atividades, a relação entre as diferentes atividades a serem realizadas, por exemplo: texto-palavras, relacionadas com o conteúdo do texto.
PA3	A escrita e a leitura como atividades fundamentais.
PA4	O currículo do município (expectativas) e o que a sala mais precisa de atenção. Por iniciativa com a outra professora do 1º ano trabalhamos uma apostila do método fônico uma vez por semana.
PA5	Primeiro, em que ponto os alunos pararam; se não assimilaram bem, não avanço. Se foram bem trabalhados, fico na mesma lição dois dias, se não até quatro. Precisam aprender a ler, escrever, conhecer diversos tipos de leitura, somar, contar, conhecer os numerais, o restante é complemento.
PA6	Procuro trabalhar com a realidade e o que vai chamar a atenção dos alunos para que aprenda com prazer. Por exemplo, quando trabalhei notícia enfatizei a cidade de [...], acontecimento de nossa escola e ampliar o conhecimento. Aprendi a alfabetizar no SESI. Se vou planejar minha aula, tenho que fazer levantamento de hipótese. Ele serve de norte para planejar minha aula.
PA7	Sigo o livro didático, faço o que é proposto, mas gosto de complementar. O livro (apostila adotada pela rede de ensino) é bem completo, tem tudo o que a gente precisa. Trabalho com textos de gêneros diferentes, bastante com palavras, sílabas, letras. Considero as fases de escrita dos alunos para o avanço deles.
PA8	As necessidades dos alunos. Procuro trabalhar em função dos que estão mais em defasagem. Para os mais alfabetizados, penso em produção e interpretação de textos.
PA9	Sempre em cima de alguma dificuldade dos alunos. Mas não saio muito do livro.
PA10	Que tenham significado para os meus alunos. E que envolvam a relação da escrita com o uso verdadeiro, que tenham sentido de modo verdadeiro mas que colaborem na evolução do processo de construção da escrita, que possam refletir sobre o valor sonoro e escrita e leitura em si, como ler...
PA11	As dificuldades de cada criança. Tenho um caderno (mostra-o para mim)... tem um gráfico... Todos os professores dessa escola têm esse caderno de comum acordo. Aqui anotamos como cada aluno se sai na sondagem de escrita, nas listas que leem e na escrita dos números. A partir desse caderno a gente vai preparar a aula. No 2º ano somos em três professores. Às vezes nos sentamos juntos para planejar (no início do ano, no horário da reunião de pais e do lanche).
PA12	Fico atenta a como o aluno pode escrever melhor, diminuir os erros e aprender a pontuar e a paragrafar o texto. Aprender a ler bem, sem silabar, de forma que os outros entendam. Fazer uma leitura compreensível.
PA13	Que os alunos aprendam as letras, que comecem a escrever sílabas simples e as reconheçam nas palavras.
PA14	O momento em que eles estão; procuro adequar para aqueles que sabem mais sempre procurando desafios para eles.

PA15	Observação da turma, atividade para quem está mais alfabetizado e quem está mais fraco. O conhecimento deles também.

As respostas apresentam-se variadas quanto aos fatores considerados ao planejar as aulas. Dez das quinze professoras entrevistadas afirmaram que o conhecimento dos alunos, "[d]o momento em que eles estão", como disse a PA14, de suas dificuldades e defasagens balizavam o preparo da aula, sendo que alguns deles fizeram referência à avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita como um recurso para adequar o planejamento ao que eles sabem e precisam saber (PA6, PA7). Seis professoras citaram aspectos que consideravam essenciais para o processo de alfabetização como fatores que levavam em conta no planejamento das aulas: "que os alunos aprendam as letras, que comecem a escrever sílabas simples e as reconheçam nas palavras" (PA14) "que [as aulas] envolvam a relação da escrita com uso verdadeiro" (PA10) e "[t]rabalho com textos de gêneros diferentes, bastante com palavras, sílabas, letras" (PA7). O interesse dos alunos, o potencial sentido das atividades para eles ou sua possibilidade de chamar a atenção dos estudantes são mencionados por três docentes (PA1, PA6 e PA9) como fatores importantes para o planejamento. Por outro lado, os conteúdos do livro didático aparecem em respostas de duas professoras (PA7, PA9) como instância que define o que será realizado em sala de aula. Por fim, o currículo do município (PA4) e a relação entre as atividades (PA2) são aspectos levados em conta ao planejar as aulas mencionados uma única vez.

Alguns dos fatores citados pelas professoras correspondem a orientações presentes em Cadernos de Formação da unidade referente ao planejamento do ensino[39], como a intenção de proporcionar situações de leitura e de escrita que resultem interessantes e significativas para os alunos, o uso do livro didático como referência para o planejamento e, ainda, o planejamento de certas atividades pautado nos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita. Contudo, outras orientações contidas no material não foram contempladas pelas entrevistadas: os eixos de ensino da língua como norteadores do planejamento escolar, o ensino dos diferentes gêneros do discurso como condição para a participação nas práticas sociais de linguagem e, por fim, a progressão do ensino elaborada a partir da definição dos

[39] Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa – unidade 2/ano 1; A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento– unidade 2/ano2.

direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, a serem assegurados no ciclo da alfabetização.

Considerando-se o fato de que o PNAIC assumiu a responsabilidade de apresentar os direitos de aprendizagem aos professores, pode-se aventar a hipótese de que, no momento em que a entrevista ocorreu, a última orientação elencada acima talvez ainda não estivesse suficientemente apropriada por eles a ponto de ser considerada uma referência a ser levada em conta ao planejar. No entanto, as demais talvez pudessem ter sido citadas, já que além de fazer parte do material de apoio à formação, circulam no meio pedagógico há algum tempo.

Outra pergunta da entrevista abordava a avaliação das aprendizagens dos alunos e buscava obter informações sobre suas finalidades e sobre a frequência com que era realizada pelos professores.

Quadro 58 – Avaliação das aprendizagens dos alunos pelos PAs

Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? Com que frequência o faz? Quais são as finalidades dessa avaliação?	
PA1	Neste primeiro semestre, com os alunos do 1º ano, avalio a aprendizagem de cada aluno focando no interesse, dedicação, participação e sondagem. Em português, realizo a sondagem dos alunos mensalmente. Procuro avaliar os alunos para saber em que devo interferir de fato.
PA2	Avaliação da hipótese de leitura (oficialmente é mensal), diariamente acompanhando os alunos. Faço para saber o que os alunos já sabem sobre a escrita. A avaliação é feita por meio do ditado de uma lista de palavras escritas individualmente.
PA3	Faço atividade diagnóstica diária para ver se estão aprendendo. Os alunos fazem a atividade e levam para que eu corrija e verifique o que aprenderam ou não; considero essas informações posteriormente nas atividades.
PA4	Contínua, através da sondagem. Antes fazia caderno de sondagem, mas agora faço na pasta de portfólio do PNAIC. A avaliação é para os pais terem acesso ao trabalho, a nota não é a nota da avaliação.
PA5	Diária; caderno, participação, interesse na aula. Tem aluno que chega na prova e erra, mas ele sabe. A finalidade é ver o desempenho mesmo. Faço sondagem 1 vez por mês (para arquivar progresso) e avaliação (2 por bimestre).
PA6	Todos os dias, participação (dificuldade para falar, escrever na lousa...) A finalidade é ver como está meu trabalho, serve mais para mim. Se o aluno consegue avançar. Se a maioria da sala não atingiu o objetivo o problema é também na forma como foi apresentado. Faço uma prova mensal, mas olho e deixo voltar para arrumar algo.
PA7	Por meio de sondagem bimestral solicitada pela coordenação da escola, para a secretaria. E pessoalmente faço mensal. Envolve língua, matemática e desenho. Leitura de texto de memória (mas nem sempre) para avaliar a leitura ou ler com eles textos de memória para identificar individualmente as palavras. A finalidade é saber as fases e onde os alunos têm de avançar, onde têm de

	voltar, o que posso apresentar aos alunos que continuam numa mesma fase. E é para dar norte ao planejamento.
PA 8	Avalio no dia a dia, pedindo para montar palavras, ler. Realizo atividade diagnóstica todo mês, para ver a evolução, mensalmente, atividade diagnóstica que vai para a secretaria. Produção de texto individual bimestral – avalio principalmente a escrita. Verificar hipóteses, para decidir o que pode ser feito para melhorar.
PA9	Tem de aplicar provas mensais e bimestrais (para fechar as notas). Avalio diariamente com intervenções. Dou atividades, verifico se será necessário retomar. Algumas avaliações são coletivas, outras individuais, para verificar o desenvolvimento de cada um observar erros para arrumar.
PA10	Diariamente estou avaliando o que oferecem na escrita e faço as intervenções. Faço também a sondagem mensal (que é planejada com as colegas). Servem para verificar a fase de escrita e a partir dela estabelecer novas atividades. As avaliações individuais são colocadas em um portfólio.
PA11	Prova bimestral (aplicada aos alunos dos três 2ºs anos) e diagnóstico mensal. Fazemos um mapa da turma e na reunião pedagógica olhamos como está cada turma. A Coordenadora Pedagógica é muito presente. Aproveitamos e pensamos como melhorar. Finalidades: ver as dificuldades dos alunos e procurar trabalhar essas dificuldades (ex: produção de texto – ortografia). Estudar o que cada aluno errou para continuar ensinando.
PA12	Observo diariamente a atividade que eles fazem no caderno (reparo na facilidade que eles tiveram ou não para fazer). Faço mensalmente e bimestralmente uma avaliação que eu mesma preparo. A avaliação serve para melhorar a aprendizagem e ao mesmo tempo para eu me avaliar.
PA13	Estão bem adiantados. Faço a sondagem a cada 2 meses de leitura e escrita. Em junho faço avaliação com leitura de letras, 4 palavras de um tema (animais) com variação de sílabas e frases para identificar as hipóteses de escrita. Mais para frente vou inserir a produção espontânea.
PA14	Sondagem por meio da escrita com leitura individual; o que mais prezo é a observação do dia a dia, identificar o momento em que eles estão.
PA15	Sondagem; avaliação escrita (semanal); comportamento, aprendizado e participação de cada um.

As respostas revelam que a grande maioria (12 dos 15) dos entrevistados realizavam sondagens dos conhecimentos de seus alunos sobre o sistema de escrita. As únicas que não faziam esse tipo de avaliação eram três PAs responsáveis por turmas de 3º ano do EF (PA6, PA9, PA12). Outro tipo de avaliação, denominada "prova" ou "avaliação", foi reportado por cinco professoras (PA5, PA6, PA9, PA11, PA 12). A observação diária das atividades feitas pelos estudantes foi citada como avaliação por duas professoras (PA12 e PA14). Já a produção de texto escrito constou de uma única resposta (PA8).

Duas professoras referiram-se a outros conteúdos a avaliar, além dos conhecimentos sobre a língua: interesse, dedicação, participação e comportamento apresentado pelos alunos (PA1, PA15).

No que diz respeito à frequência de realização das sondagens as respostas variaram, mas a maioria relatou realizá-lo mensalmente (PA1, PA5, PA7, PA8, PA10, PA11), em alguns casos para atender uma demanda da Secretaria da Educação ou da Escola ou da Coordenação Pedagógica. Três entrevistados afirmaram realizar sondagens diariamente (PA2, PA3, Pa4), um declarou realizá-la com uma frequência semanal (PA15) e outro informou frequência bimestral (PA13).

As informações fornecidas sobre a realização de provas ou avaliações indicam que aconteciam mensalmente nas turmas dos PA5, PA9 e PA12 e bimestralmente na turma do PA11.

As finalidades da avaliação mencionadas pelos entrevistados podem ser organizadas em seis categorias: 1) monitorar a aprendizagem dos alunos (PA3, PA5, PA8, PA9, PA11, PA12), 2) conhecer o que os alunos sabem (PA2, PA7, PA 10, PA14), 3) planejar atividades (PA3, PA7, PA 10, PA11), 4) avaliar o ensino (PA6, PA12), 5) planejar intervenções docentes (PA1, PA8) e 6) informar os pais sobre os progressos de seus filhos (PA4). Duas professoras deixaram de responder essa parte da pergunta.

Diferentemente do observado no caso do planejamento das atividades, as respostas relativas à avaliação tendem a ser coincidentes com a concepção de avaliação contida no material de formação, ainda que a entrevista tenha sido realizada antes que a unidade correspondente fosse abordada no curso, o que indica uma afinidade entre a concepção de avaliação disponível entre os professores da amostra e aquela adotada pela equipe encarregada da elaboração dos Cadernos de Formação.

No material lê-se que a avaliação é "vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema"[40]. A avaliação das aprendizagens dos alunos é considerada parte do trabalho de análise do processo pedagógico e sua importância consiste na possibilidade de melhorar a prática por meio do conhecimento acerca das dificuldades e dos avanços dos aprendizes.

Somente na identificação das finalidades da avaliação há uma pequena distância entre o conjunto das respostas dos entrevistados e a relação apresentada no material, pois um dos seus itens deixou de constar das finalidades aludidas pelos

[40] Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: unidade 08/ano 01.

professores da amostra: “definir encaminhamentos relativos à progressão das crianças de um ano letivo para outro”.

Embora a decisão sobre aprovação ou reprovação dos alunos seja parte constituinte da avaliação de suas aprendizagens e, como tal, precise ser levada em conta, o “esquecimento” dessa finalidade pelos sujeitos entrevistados chama atenção positivamente porque ela já foi considerada por alguns educadores a mais relevante de todas as funções da avaliação e, principalmente, entendida como um indicador da sua própria eficiência profissional (bom professor seria, na visão de alguns, aquele que muito reprova).

Outra série de perguntas formuladas por ocasião da realização da entrevista colocava o foco sobre os materiais utilizados em sala de aula. A primeira delas solicitava uma avaliação dos materiais didáticos encaminhados pelo PNAIC, especificamente dos jogos de alfabetização e dos acervos de livros de literatura infantil.

Quadro 59 – Avaliação dos materiais didáticos do PNAIC pelos PAs

Como você avalia os materiais didáticos (aqueles que pode utilizar em sala de aula) que foram encaminhados pelo PNAIC? Os jogos são interessantes para a aprendizagem dos alunos? Os livros atendem às necessidades e especificidades deste momento da aprendizagem?	
PA1	Acho bons os materiais. Os jogos são interessantes. Sim.
PA2	Sim, são ótimos. Só chegou tarde. As duas caixas de livros literários só chegaram na semana passada.
PA3	Os jogos e os livros são ótimos e têm ajudado bastante no processo de alfabetização.
PA4	São ótimos, para mim o diferencial do PACTO são os materiais disponíveis e a variedade de livros, acabam atendendo a outras áreas de conhecimento também.
PA5	Os jogos são interessantes, proporcionando atividades antes e após o jogo. Os livros atendem às necessidades, pois são vários gêneros textuais.
PA6	Muito interessantes. Os livros vão de acordo com a série e ter este material disponibilizado na sala de aula é melhor ainda. Jogos interessantes e que também podem ser adaptados pelos professores já que não se tem em quantidade muito grande.
PA7	Os jogos são interessantes; os livros teria de ter mais, não atende à quantidade por sala. A gente deixa no armário da sala dos professores e pega. Se tivesse disponível, o uso seria melhor, poderiam ficar vendo livros quando terminam atividade, mas são interessantes, alguns eu não colocaria, alguns têm o tipo de letra, quantidade e qualidade de texto que teria de ser adequado para os anos iniciais, o 1º ano.
PA8	O material é muito bom, só não é suficiente para todas as salas, nos jogos. Tenho uma caixa porque você (Alda, observadora) acompanha.
PA9	Os jogos são mais para o 1º ano, para o nível de alfabetização, não atendem ao nível do 3º. Os livros são uma belezinha, muito bons, bem variados.
PA10	Os jogos são interessantes e vêm ao encontro das aprendizagens (letras e sons). Os livros são atrativos, muito coloridos. Têm letra bastão, despertam muita atenção. Alguns alunos estão aprendendo a ler com esses livros.

PA11	Excelentes. Gostaria que tivesse para as outras disciplinas. São muito interessantes, atraentes, envolventes. As crianças me perguntam todo o dia quando vamos jogar. Eles atendem às necessidades e especificidades deste momento da aprendizagem. Foram selecionados para a faixa etária e são muito envolventes.
PA12	Os jogos são mais importantes para a alfabetização inicial. Poderia ter alguns para crianças mais avançadas, para trabalhar ortografia, por exemplo. São simples. Mas eles gostam! Os livros do acervo complementar tratam de assuntos bem interessantes que estão de acordo com a faixa etária e têm a ver com o nosso planejamento (ex: clima, contos).
PA13	São adequados, os jogos poderiam ser em uma quantidade que atendesse a todos. Não dá para trabalhar o mesmo jogo com todos os alunos. Eles gostam dos livros, tentam ler. Tem alguns poucos com letra minúscula que dificulta a leitura, mas eles tentam ler mesmo assim e livros com figuras. Eles interagem com todos os livros, quem já está lendo gosta de tentar ler as histórias.
PA14	São adequados, mas tem pouca quantidade de cada um, para uma classe de 32 alunos deveria ter dois jogos de cada um no mínimo. Os jogos são ótimos porque trabalham em duplas. Já os livros são uma graça e eu gosto muito de ler para eles.
PA15	Os jogos são ótimos! Mas acho um pouco complicadas as regras do manual. Os livros são maravilhosos! As crianças adoram.

As respostas sobre a qualidade do conjunto dos materiais foram unânimes. Nenhum dos entrevistados questionou ou criticou sua qualidade. Ao contrário, observa-se que empregaram adjetivos como “bom”, “ótimo”, “interessante”, “excelente”, “atraente”, “envolvente” “adequado” e que os elogiaram. A PA4, por exemplo, os destacou como uma diferencial do Pacto. Já a PA3 afirmou que eles “têm ajudado bastante no processo de alfabetização”.

No que diz respeito aos livros, além de bem avaliados, foram considerados adequados às necessidades e especificidades do momento da aprendizagem dos alunos que se encontram em processo de alfabetização pela maioria das professoras (PA1, PA3, PA4, PA5, PA10, PA11, PA12, PA13). Contrariamente, um dos entrevistados afirmou que não utilizaria algumas das obras do acervo por considerar o tipo de letra, a quantidade e a qualidade do texto inadequados para os seus alunos do 1º ano do EF (PA7). Cinco professoras não responderam a questão.

Como costuma ocorrer, comentários sobre o acervo de livros foram feitos espontaneamente. Eles complementam a avaliação dos docentes acerca desse material e, por essa razão, foram considerados relevantes: duas entrevistadas destacaram o fato de que as crianças apreciavam os livros (PA13 e PA15); outra relatou que alguns de seus alunos estavam aprendendo a ler com os livros recebidos (PA10); uma professora chamou atenção para a relação entre o tema abordado em livros do acervo e o seu planejamento (PA12), o que se assemelha a observação feita

por outra docente para quem a variedade de livros atendia ao trabalho com conteúdos de outras áreas curriculares (PA4), a disponibilidade e acessibilidade do material, mantido em sala de aula foi um aspecto valorizado pela PA6. Por outro lado, a PA7 criticou a quantidade de livros integrantes do acervo recebido por considerar que é insuficiente para a quantidade de alunos matriculados em sua turma. O fato de ter sido recebido tardiamente foi criticado por outra cursista entrevistada (PA2)

Em relação aos jogos, oito professoras os consideraram ótimos, interessantes ou adequados. Duas entrevistadas, responsáveis por turmas de 3º ano do EF, opinaram que os jogos de alfabetização são mais indicados para os estudantes matriculados no 1º ano, deixando de atender às necessidades de seus alunos; mesmo assim, uma delas afirmou que as crianças os apreciavam (PA9 e PA12). Cinco professoras não expuseram a avaliação que faziam dos jogos especificamente, mas já haviam respondido favoravelmente sobre a qualidade dos materiais, sem distingui-los (PA2, PA3, PA4, PA8 e PA11).

Três justificativas foram oferecidas para a avaliação positiva desse material: porque permitem que os alunos trabalhem em dupla (PA14), favorecem a aprendizagem das letras e dos sons que representam (PA10), proporcionam a realização de atividades antes e depois do jogo propriamente dito (PA5).

As críticas feitas aos jogos são restritas a três docentes que lecionam em uma mesma escola. Duas delas referem-se na realidade à quantidade do material recebido, considerada insuficiente (PA13 e PA14). A outra critica o manual dos jogos: “acho um pouco complicadas as regras do manual” (PA15).

A frequência de uso dos materiais foi abordada por meio de outra pergunta. As respostas obtidas revelam que houve diferenças no uso de livros e jogos e também na frequência com que os professores integrantes da amostra fizeram uso desses recursos didáticos. De maneira geral, os livros foram mais utilizados que os jogos, sendo que alguns dos cursistas afirmaram utilizá-los diariamente (PA2, PA4, PA5, PA6, PA7, PA12, PA14) e outros estimaram recorrer a eles de duas a três vezes por semana (PA8, PA9, PA13). Uma única professora afirmou disponibilizar os livros do acervo aos alunos, em cantinhos, duas vezes por semana (PA12). Outra afirmou que os utilizava em rodas de leitura realizadas uma ou duas vezes por semana (PA13) e outra indicou que desde que recebera os acervos os utilizara cinco vezes até o momento em que foi entrevistada (aproximadamente três meses depois) (PA10). Alguns entrevistados informaram que em sua sala de aula os materiais eram usados

de duas a quatro vezes por semana (PA1, PA3), porém referiram-se aos “materiais” indistintamente. Outros informaram que recorriam a eles com frequência ou toda semana, sem diferenciar os materiais e sem precisar a regularidade de sua utilização (PA10, PA15).

No que diz respeito aos jogos de alfabetização, as respostas indicaram a existência de uma tendência a utilizá-los semanalmente (PA4, PA7, PA8, PA9, PA12), mas duas das entrevistadas afirmaram que o faziam com uma frequência maior, propondo que seus alunos os utilizassem duas vezes por semana (PA2, PA6) ou de uma a duas vezes por semana (PA13). Diferentemente, a PA11 afirma ter feito uso dos jogos em três ocasiões desde que os recebera, o que corresponde a uma frequência mensal de uso do material. O caso da PA15 guarda alguma semelhança com o da professora mencionada anteriormente, já que ela afirmou que os utiliza pouco porque sua turma “não é fácil”. Por sua vez, a PA13 relatou que seus alunos haviam memorizado os jogos em razão da frequência quase diária com que eram propostos em sua classe; na ocasião em que a entrevista foi realizada, ela planejava continuar utilizando-os, mas priorizando os alunos que “mais precisa[va]m”.

Atendendo a um pedido dos entrevistadores, experiências bem- sucedidas de uso dos materiais em sala de aula foram relatadas pelos cursistas. A utilização dos livros de literatura infantil está presente em oito relatos, sendo que a maioria deles se refere- às situações em que as crianças manuseavam e liam os livros que escolhiam como se pode ler no seguinte depoimento:

> Uma aluna, [...] não ligava para livrinhos de história. (...). Quando viu a caixa de livros e notou a alegria das outras crianças, começou a pegar um livro, outro e a me chamar para tomar a leitura dela e, em pouco tempo, já estava lendo. Antes eu pensava que ela não iria conseguir aprender a ler antes do fim do ano... (PA11).

Uma professora citou outra maneira de utilizar os livros que os articulava com os jogos e resultou significativa para seus alunos:

> Trabalhamos a Bruxa, Bruxa, venha à minha festa. Montamos uma sequência de atividades que trabalhasse leitura, produção de texto, cruzadinha e os jogos da sexta-feira, criamos em cima da caixa de jogos com personagens da história (PA4).

Experiências de sucesso envolvendo os jogos de alfabetização foram narradas por sete professoras, sendo que algumas chegaram a mencionar os nomes de alguns

deles: Bingo de Letras, Palavra dentro de Palavra, Troca Letras e Caça-rimas. Uma das professoras faz uma afirmação que revela uma constatação sua:

> Em relação aos jogos, é muito fácil de entender. Quando dou lição, eles não entendem, preciso ficar explicando, mas quando é jogo, eles entendem rápido, como hoje no jogo das sílabas. Logo entenderam que era para contar e que ganharia quem tivesse a palavra com mais sílabas (PA1).

Outra cursista expõe a opinião de que o jogo Caça-rimas propiciou que os alunos que tinham muita dificuldade em reconhecer as rimas "ficassem ótimos" em relação a essa habilidade (PA6). A professora PA10 relatou uma situação em que propôs a realização do jogo Troca Letras, com algumas alterações em relação às regras presentes no Manual porque desejava propor que a turma toda o disputasse coletivamente e também garantir que os jogadores que cometessem erros também pudessem obter pontos. De acordo com ela, o jogo adaptado fez sucesso: "as crianças não queriam parar de jogar". Ela destaca que utilizou a lousa para que todos vissem o material e para registrar os pontos e que aproveitou a oportunidade para trabalhar com conteúdos da Matemática no momento de somar e comparar os pontos obtidos pelos jogadores.

A aprendizagem das letras do alfabeto e o avanço em relação à conceitualização sobre o sistema de escrita são conquistas atribuídas por duas outras professoras ao uso dos jogos, mas elas não descreveram experiências que possam ter levado a esses resultados. Por outro lado, outras duas docentes afirmaram que não dispunham ou não se recordavam de experiências que pudessem ser relatadas na ocasião em que foram entrevistadas (PA9 e PA15, sendo que a primeira afirmou realizar leituras dos livros do acervo, atividade apreciada por seus alunos, segundo ela).

Em outro momento da entrevista foram abordadas as atividades desenvolvidas em sala de aula com a intenção de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. As professoras foram incentivadas a relacionar todas as atividades realizadas com frequência e que fossem consideradas imprescindíveis para que essa aprendizagem se concretizasse. Os quadros 60 e 61 apresentados a seguir sintetizam os resultados obtidos, separando as atividades mencionadas de acordo com o seu propósito (favorecer aprendizagens relativas ao domínio da escrita ou da leitura) e categorizando as respostas de acordo com o tipo de atividade citado.

Quando 60 – Grupos de atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a escrever, citadas espontaneamente pelas professoras

Professora alfabetizadora	Ativ. E1	Ativ. E2	Ativ. E3	Ativ. E4	Ativ. E5
PA1	x				
PA2					x
PA3					x
PA4	x			x	
PA5				x	
PA6	x			x	
PA7	x	x	X	x	
PA8		x	X	x	
PA9				x	x
PA10	x		X	x	
PA11	x		X	x	
PA12	x		X	x	
PA13	x	x	X	x	
PA14			X		
PA15				x	
Total	8	3	7	11	3

Legenda:
Atividade E1 – escrever listas de palavras (nomes próprios dos alunos, entre outros)
Atividade E2 – escrever palavras com o alfabeto móvel; recitar/copiar o alfabeto, identificar letras.
Atividade E3 – realizar jogos de alfabetização; produzir rimas; completar textos lacunados; realizar caça-palavra, cruzadinha; escrever palavras de ditado mudo (imagens), responder adivinhas por escrito.
Atividade E4 – produzir frases; produzir textos de gêneros diversos (estudados em classe).
Atividade E5 – produzir texto coletivamente (tendo o professor como escriba).

Observa-se que alguns tipos de atividade voltados para a aprendizagem da escrita foram mais evocados pelas professoras do que outros. A produção de texto em colaboração com os colegas e com a professora que participa como escriba e as atividades que envolvem o alfabeto e a identificação de letras foram as menos frequentes, enquanto a escrita de frases e a produção de textos de gêneros diversos estudados em classe foram as mais frequentes. Foram mencionadas com relativa frequência outros dois grupos de atividades, de um lado encontram-se a escrita de listas de palavras e, de outro, os jogos, os passatempos, a produção de rimas e a escrita de palavras.

Quadro 61 – Grupos de atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler mencionadas espontaneamente pelas professoras

Professora alfabetizadora	Ativ. L1	Ativ. L2	Ativ. L3	Ativ. L4	Ativ. L5
PA1	x				
PA2					
PA3					
PA4					
PA5					
PA6		x			
PA7				x	
PA8					x
PA9	x		x		
PA10			x	x	x
PA11			x		x
PA12			x		x
PA13					x
PA14					
PA15			x		
Total	2	1	5	2	5

Legenda:
Atividade L1 – ouvir a leitura de livros e textos de gêneros variados, feita pela professora.
Atividade L2 – ler livros e textos de forma compartilhada com os colegas e com a professora.
Atividade L3 – ler livros do acervo, revistas infantis, histórias publicadas no livro didático, tomar livros, revistas e gibis emprestados.
Atividade L4 – ler textos conhecidos e memorizados.
Atividade L5 – ler parlenda e localizar palavra; ler palavra; ler e desenhar seguindo instruções; ler texto lacunado; ler texto fatiado; ler ficha com sílabas; ler palavras escritas no caderno como lição de casa; realizar caça-palavra; realizar cruzadinha.

Quanto às atividades voltadas para a aprendizagem da leitura, o quadro 61 revela que algumas PAs (PA2, PA3 PA4, PA5, PA7 e PA14) deixaram de indicar as atividades que consideram imprescindíveis, o que pode significar que davam mais ênfase às propostas de escrita e deixavam em segundo plano o trabalho com a leitura[41]. Por essa razão, a frequência com que os grupos de atividades foram incluídos nas respostas foi menor. Observa-se que as atividades em que o aluno lê foram as mais recorrentemente mencionadas, seja quando se trata de ler livros do acervo, revistas infantis, histórias publicadas no livro didático, emprestar livros,

[41] A propósito do desequilíbrio entre o trabalho com atividades de leitura e de escrita, recomenda-se a leitura do livro de Picolli e Camini (2012) que criticam a "didatização" da psicogênese da língua escrita por entenderem que ela levou a um exagero na ênfase em atividades de escrita focadas na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

revistas e gibis, seja quando se propõe a leitura de parlenda, de palavra, de texto lacunado ou cortado em tiras, leitura de ficha com sílabas ou mesmo a realização de caça-palavra e cruzadinha. Atividade de leitura feita em colaboração com os colegas e com a professora é a menos frequente entre as lembradas pelas professoras. Entre os extremos há dois tipos de atividade que se mostraram relativamente frequentes: a leitura de livros e textos de vários gêneros feita pela professora e a leitura de textos conhecidos ou memorizados pelas crianças.

A mesma questão foi respondida pelas professoras em outras duas ocasiões, sendo que nessas puderam apoiar-se em uma lista que havia sido fornecida a elas com a intenção de mapear a frequência com que cada atividade era proposta em cada turma. As respostas obtidas nessas duas ocasiões estão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 62 - Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões

	Entrevista concepção e prática - 1º semestre	Entrevista concepção e prática - 2º semestre
PA1	Atividades que envolvam material concreto como apoio. Atividades que tenham significado particular para cada educando (que envolvam o nome próprio ou coisas que as crianças gostam de fazer). Atividades que envolvam imagens atraentes ou que partam de **textos lidos ou de músicas**.	Cruzadinha. Ditado de **texto trabalhado**. Leitura de livros com auxílio de colega. Leitura do alfabeto e de sílabas.
PA2	**Leitura diária do professor** Texto lacunado / texto de memória. Palavra lacunada / letra / sílaba.	**Leitura pelo professor**. Construção da escrita. Escrita espontânea dos alunos com reflexão sobre o que se escreve.
PA3	**Produção de textos**. Formação de palavras. Leitura de sílabas.	**Produção individual de texto**. Produção de texto com a professora como escriba. Produção de texto que trate de questões ortográficas.
PA4	**Escrita feita coletivamente**.	Lista de palavras. **Escrita coletiva com interferência**.
PA5	**Tabela silábica.** Formação de palavras. Escrita de cantigas que conhecem.	**Atividade de consciência fonológica.** **Tabela silábica**.
PA6	Produção de textos individual e coletiva.	Sequência didática priorizando gêneros textuais.
PA7	**Lista de palavras (leitura e escrita).** Colocar em ordem alfabética. Jogos recebidos. **Alfabeto móvel.**	**Lista de palavras.** **Alfabeto móvel.**

PA8	**Jogos (loto, letra inicial e outros).** Caça-palavras. Cruzadinha.	**Jogos de alfabetização.** Alfabeto Móvel. Lista de palavras (ler e escrever).
PA9	**Leitura** pelo professor e **pelos alunos.** **Produção de texto**.	**Produção coletiva.** **Leitura autônoma de texto em suporte original.** **Produção individual de lista e texto.**
PA10	**Reflexão diária sobre a escrita, sobre o valor sonoro das letras.** Atividades com o alfabeto. Atividades que enfatizem a identificação da letra inicial.	Jogos. Leitura de textos literários. **Reflexão sobre a escrita**.
PA11	**Leitura.**	**Leitura.** Escrita.
PA12	**Atividade de produção de texto.**	Leitura. **Produção de texto.** Leitura compartilhada.
PA13	**Atividades em que pensam sobre a escrita (letras finais, iniciais).**	**Leitura do alfabeto ilustrado** **Leitura da lista de nomes da classe.** **Escrever listas de palavras, fazer caça-palavras e cruzadinhas.** **Ler e escrever pequenos textos com leitura acompanhada.**
PA14	**Refletir sobre o que estão escrevendo, sobre o que leram.** Leitura. Escrita.	Cruzadas, caça-palavras. Texto recortado. **Comparação entre palavras (quantidade de letras, iniciais, finais).**
PA15	Tudo. **Produção de texto.**	**Produção de texto.** **Reescrita.** Ditado dirigido. Leituras diversas (jornais, gibis, revistas, bulas, rótulos etc). Palavra cruzada, caça-palavra.

Legenda: em negrito: atividades que coincidem nas respostas dadas por um mesmo professor nas entrevistas do 1º e do 2º semestre.

O conjunto das respostas revela que os entrevistados acreditam que uma gama variada de atividades sejam imprescindíveis para que as crianças possam aprender a ler e a escrever. Entre as citadas encontram-se desde a leitura do alfabeto até a leitura autônoma de livros e, no caso da escrita, desde a escrita de palavras lacunadas até a produção de textos, realizada de forma individual ou coletiva. Duas ou mais professoras mencionaram em suas respostas atividades coincidentes (como a utilização dos jogos de alfabetização, a atividade de reflexão sobre a escrita ou a leitura feita pelo professor indicadas por alguns deles). Entretanto, a maior parte das indicações não se repetiu entre os alfabetizadores, nem mesmo entre aqueles que integram o corpo docente de uma mesma escola, a não ser as duplas PA7 e PA8 e PA13 e PA14 cujas respostas possuem alguns pontos em comum.

Por outro lado, quando se analisam e comparam as respostas de cada professor nas duas situações a que foi submetido à mesma pergunta, observa-se que existem coincidências nas atividades citadas, mesmo que em alguns casos elas sejam parciais. A única exceção, PA6, que mencionou inicialmente "produção de textos individual e coletiva" e posteriormente "sequência didática priorizando gêneros textuais", pode ser interpretada como um caso em que a coincidência se encontra implícita, já que na sequência didática referida pode ocorrer a produção de textos e esta, por sua vez, pode ser encaminhada de forma individual e coletiva.

O fato de que existam coincidências nas duas respostas de quase todos os entrevistados indica que eles foram consistentes nas duas ocasiões e que possuíam convicções possivelmente baseadas em sua experiência didática e nos conhecimentos teóricos sobre a alfabetização de que dispunham naquelas ocasiões. Algumas das justificativas que ofereceram para as indicações que fizeram atestam o embasamento de suas respostas: a leitura feita pelo professor diariamente foi recomendada pela PA2 porque por meio dela os alunos podem "ver comportamentos leitores" sendo colocados em prática; a tabela silábica foi citada pela PA5 porque há três anos via que dava certo e que "os alunos gostam muito; chama a atenção"; a PA7, por sua vez, acreditava que o uso do alfabeto móvel pelos alunos propiciava que montassem as palavras, tendo de pensar e de resolver conflitos originados pela interação com os colegas de agrupamento, ela afirmou que escrever com esse material "é concreto para eles, diferentemente do que montar [palavras] na lousa"; para a PA10, a reflexão sobre a escrita por parte das crianças deveria ser constante, por isso ela aproveitava dúvidas e reflexões individuais dos seus alunos para lançar para a classe entendendo que essa atitude provocava a reflexão sobre o uso das letras e favorecia as trocas entre pares. Em suas palavras essa situação "é muito rica porque as crianças dão pistas aos amigos, referindo-se aos nomes próprios".

O quadro 63 apresenta as mesmas respostas, organizadas de acordo com as categorias apresentadas anteriormente a fim de que se possa comparar o que os professores mencionaram de forma espontânea e o que mencionaram quando puderam contar com o apoio de uma relação de atividades usuais em classes de alfabetização. No campo da aprendizagem da leitura foi necessário criar dois grupos de atividades (L6 e L7), já que algumas das mencionadas não haviam aparecido anteriormente e não correspondiam aos grupos de atividades já existentes.

Quadro 63 - Grupos de atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras com base em lista fornecida a elas

	Atividades de escrita					**Atividades de leitura**						
	E1	E2	E3	E4	E5	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7
PA1			x				x		x	x		x
PA2		x				x			x			
PA3		x		x	x					x		
PA4	x				x					x		
PA5		x		x						x	x	
PA6				x	x							
PA7	x	x	x							x		
PA8	x	x	x							x		
PA9				x	x	x		x				
PA10		x	x			x		x				x
PA11												
PA12				x			x					
PA13	x		x	x					x	x	x	x
PA14			x							x	x	
PA15			x	x				x				
Total	4	6	7	7	4	3	2	3	3	8	3	3

Legenda:

ESCRITA
Atividade E1 – escrever listas de palavras (nomes próprios dos alunos, entre outros), colocar palavras em ordem alfabética.
Atividade E2 – escrever palavras com o alfabeto móvel; recitar / copiar o alfabeto, identificar letras, completar palavra lacunada.
Atividade E3 – realizar jogos de alfabetização; produzir rimas; completar textos lacunados; realizar caça-palavra, cruzadinha; escrever palavras de ditado mudo (imagens) ou dirigido; responder adivinhas por escrito.
Atividade E4 – produzir frases; produzir textos de gêneros diversos (estudados em classe), reescrever texto, escrever texto memorizado.
Atividade E5 – produzir texto coletivamente (tendo o professor como escriba).

LEITURA
Atividade L1 – ouvir a leitura de livros e textos de gêneros variados, feita pela professora.
Atividade L2 – ler livros e textos de forma compartilhada com os colegas e com a professora.
Atividade L3 – ler livros do acervo, revistas infantis, histórias publicadas no livro didático, tomar livros revistas e gibis emprestados.
Atividade L4 – ler textos conhecidos e memorizados.
Atividade L5 – ler parlenda e localizar palavra; ler palavra; ler lista de palavras, ler lista de nomes da classe; ler e desenhar seguindo instruções; ler texto lacunado; ler texto fatiado; ler ficha com sílabas; ler palavras escritas no caderno como lição de casa; realizar caça-palavra; realizar cruzadinha.
Atividade L6 – comparar palavras, refletir sobre a escrita, refletir sobre o valor sonoro das letras.
Atividade L7 – ler o alfabeto.

Como se pode notar, dessa vez houve mais consistência nas atividades mencionadas pela maioria das professoras, o que pode estar relacionado com a disponibilidade das informações e com o apoio à rememoração das práticas habituais de alfabetização.

No que diz respeito às atividades de escrita, três grupos foram muito citados: a escrita de palavras por meio do uso do alfabeto móvel, a cópia do alfabeto e outras ações realizadas partir dele,[42] a realização jogos de alfabetização e de passatempos, a produção de rimas, a escrita de palavras com o propósito de completar textos lacunados, a escrita de palavras ditadas e de resposta para adivinhas; a produção de frases, de textos de gêneros diversos, a reescrita de texto e, ainda, a escrita de texto memorizado.[43] Por outro lado, foram menos frequentemente citadas a escrita de listas de palavras e organização de palavras em ordem alfabética[44] e a produção coletiva de texto, tendo o professor como escriba.

Em relação às atividades de leitura, as que foram citadas maior número de vezes pelas professoras correspondem à leitura de sílabas, de palavras e textos conhecidos de memória, além das cruzadinhas e caça-palavras. A leitura de livros e textos de forma compartilhada com os colegas e com a professora foi a atividade menos citada pelas respondentes. Cinco grupos de atividades foram recorrentes nas respostas dadas pelas professoras: audição da leitura de livros e textos de gêneros variados, feita pela professora; leitura de livros do acervo da classe ou da escola, revistas infantis, histórias publicadas no livro didático, empréstimos de livros revistas e gibis; ler textos conhecidos e memorizados; comparação de palavras, reflexão sobre a escrita, reflexão sobre o valor sonoro das letras; leitura do alfabeto.

Comparando-se os quadros 60, 61 e 63, observa-se que, quando responderam à mesma questão espontaneamente e quando o fizeram a partir de um estímulo os professores da amostra, revelaram valorizar mais algumas atividades de que outras, sendo que não existem diferenças relevantes quanto à frequência com que a maior parte delas foi assinalada em um caso e em outro (atividades do tipo E1 e E2 consistem em exceções, já que deixaram de ser os tipos de atividade mais lembrados na entrevista em que a lista de atividades de alfabetização foi apresentada).

Existem, entretanto, diferenças em algumas das atividades que passaram a fazer parte do conjunto das respostas, como já indicado. A ampliação do repertório pode ser interpretada como uma consequência do estímulo representado pela lista de atividades disponível em duas das entrevistas e não em outra, mas também pode

---

[42] Por exemplo, a identificação de letras e a escrita de letras para completar palavras lacunadas.
[43] Note-se que essas duas últimas atividades correspondem a itens que não haviam sido indicados na entrevista analisada anteriormente, mas que puderam ser incluídos em categoria já existente em função da semelhança com outras atividades.
[44] Sendo que essa última corresponde a outro caso de atividade não mencionada na entrevista analisada anteriormente.

resultar da participação dos professores na formação. As respostas apresentadas no quadro 63 incluem dados coletados em novembro de 2013, ao final do primeiro ano do curso. Algumas das atividades mencionadas sugerem claramente que as professoras que as mencionaram colocaram em uso, ao menos no plano do discurso, parte do que aprenderam no contexto da formação do PNAIC: "atividade de consciência fonológica", "comparação entre palavras", "jogos de alfabetização". Assim, parte do que foi acrescentado na legenda do quadro, tanto na forma de novas categorias quanto de novos itens para categorias já existentes, pode estar relacionada com esse fato e ser indicativa de modificações na forma de organizar a rotina de trabalho com os alunos ou, ao menos, de referir-se a propostas que já ocorriam, mas que receberam nova denominação e, eventualmente, um novo olhar por parte das PAs a partir da formação.

Outra análise dos mesmos dados pode ser feita por meio do agrupamento das respostas apresentadas no quadro 62 por ano de escolaridade, tal como se verifica nos quadros a seguir:

Quadro 64 – Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras de 1º ano com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões

	Entrevista concepção e prática - 1º semestre	Entrevista concepção e prática - 2º semestre
PA1	Atividades que envolvam material concreto como apoio. Atividades que tenham significado particular para cada educando (que envolvam o nome próprio ou coisas que as crianças gostam de fazer). Atividades que envolvam imagens atraentes ou que partam de textos lidos ou de músicas.	Cruzadinha. Ditado de texto trabalhado. Leitura de livros com auxílio de colega. Leitura do alfabeto e de sílabas.
PA4	Escrita feita coletivamente.	Lista de palavras. Escrita coletiva com interferência.
PA7	Lista de palavras (leitura e escrita). Colocar em ordem alfabética. Jogos recebidos. Alfabeto móvel.	Lista de palavras. Alfabeto móvel.
PA10	Reflexão diária sobre a escrita, sobre o valor sonoro das letras. Atividades com o alfabeto. Atividades que enfatizem a identificação da letra inicial.	Jogos. Leitura de textos literários. Reflexão sobre a escrita.
PA3	Atividades em que pensam sobre a escrita (letras finais, iniciais).	Leitura do alfabeto ilustrado Leitura da lista de nomes da classe. Escrever listas de palavras, fazer caça-palavras e cruzadinhas.

		Ler e escrever pequenos textos com leitura acompanhada.

As atividades indicadas pelas cinco professoras responsáveis por turmas de 1º ano destacam o uso do alfabeto, as propostas de leitura e escrita de palavras, incluindo aquelas em que se propõe que os alunos reflitam sobre a escrita, o valor sonoro das letras e sobre algumas características das palavras, como a sua letra inicial. Os jogos de alfabetização e os passatempos são citados assim como a escrita coletiva e o ditado de texto conhecido pelas crianças. A leitura de textos literários e aquela feita entre pares são menos lembradas, o mesmo ocorrendo com a leitura e escrita de pequenos textos.

Quadro 65 - Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras de 2º ano com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões

	Entrevista concepção e prática - 1º semestre	Entrevista concepção e prática - 2º semestre
PA2	Leitura diária do professor. Texto lacunado / texto de memória. Palavra lacunada / letra / sílaba.	Leitura pelo professor. Construção da escrita. Escrita espontânea dos alunos com reflexão sobre o que se escreve.
PA5	Tabela silábica. Formação de palavras. Escrita de cantigas que conhecem.	Atividade de consciência fonológica. Tabela silábica.
PA8	Jogos (loto, letra inicial e outros). Caça-palavras. Cruzadinha.	Jogos de alfabetização. Alfabeto móvel. Lista de palavras (ler e escrever).
PA11	Leitura.	Leitura. Escrita.
PA14	Refletir sobre o que estão escrevendo, sobre o que leram. Leitura. Escrita.	Cruzadas, caça-palavras. Texto recortado. Comparação entre palavras (quantidade de letras, iniciais, finais).

As menções feitas pelas professoras responsáveis por turmas de 2º ano são semelhantes às das colegas de 1º ano no sentido de que ainda ocupam lugar de destaque a escrita de palavras e a reflexão sobre o modo como são grafadas (sendo que as primeiras fizeram referências à comparação entre palavras e às atividades de consciência fonológica). O uso dos jogos de alfabetização e dos passatempos segue sendo indicado. Diferentemente do que ocorreu no quadro 64, passam a constar das

indicações feitas pelas professoras do 2º ano as atividades variadas de leitura e escrita de textos conhecidos e memorizados pelas crianças, assim como a leitura da tabela silábica (o que indica que há diferenças de concepção sobre a aprendizagem dos processos de leitura e de escrita entre os PAs desse grupo, dependendo do ano do EF em que lecionam). A leitura feita em voz alta pela professora é apontada por uma única entrevistada.

Quadro 66 - Atividades imprescindíveis para que os alunos aprendam a ler e a escrever mencionadas pelas professoras de 3º ano com base em uma lista fornecida a elas em duas ocasiões

	Entrevista concepção e prática - 1º semestre	Entrevista concepção e prática - 2º semestre
PA3	Produção de textos. Formação de palavras. Leitura de sílabas.	Produção individual de texto. Produção de texto com a professora como escriba. Produção de texto que trate de questões ortográficas.
PA6	Produção de textos individual e coletiva.	Sequência didática priorizando gêneros textuais.
PA9	Leitura pelo professor e pelos alunos. Produção de texto.	Produção coletiva. Leitura autônoma de texto em suporte original. Produção individual de lista e texto.
PA12	Atividade de produção de texto.	Leitura. Produção de texto. Leitura compartilhada.
PA15	Tudo. Produção de texto.	Produção de texto. Reescrita. Ditado dirigido. Leituras diversas (jornais, gibis, revistas, bulas, rótulos, etc.). Palavra cruzada, caça-palavra.

As professoras responsáveis pelas turmas de 3º ano da amostra foram unânimes ao indicar a produção de texto como atividade importante para a aprendizagem da escrita. Além disso, algumas delas coincidiram na menção à produção coletiva de texto e em atividades de leitura autônoma dos alunos. A situação de leitura em voz alta pelo professor foi mencionada por duas PAs apenas. Por fim, algumas atividades citadas parecem ser restritas à prática de um único docente já que não se repetiram em duas ou mais entrevistas: passatempos, leitura de sílabas, ditado dirigido, entre outras.

Portanto, constata-se que existe, entre os conjuntos de respostas dadas por professores responsáveis por turmas de cada ano do ciclo da alfabetização, uma

sequenciação e hierarquização das atividades consideradas imprescindíveis para a aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto no 1º ano o foco é colocado no uso do alfabeto e nas propostas de leitura e escrita de palavras, incluindo os jogos de alfabetização, no 3º destacam-se a produção de texto e a leitura autônoma dos alunos. Cabe ao 2º ano estabelecer a ponte necessária entre atividades tão diferentes quanto ao grau de complexidade e por isso além de manter situações de escrita de palavras e de reflexão sobre o modo como são grafadas as PAs introduzem as atividades variadas de leitura e escrita de textos conhecidos e memorizados pelas crianças.

Além das atividades consideradas imprescindíveis ao processo de alfabetização, os PAs foram incentivados a informar se em sua rotina de trabalho com os alunos realizavam projetos didáticos e sequências de atividades com o objetivo de favorecer aprendizagens sobre a língua escrita. A pergunta registrada no quadro seguinte constava do roteiro da entrevista que eles concederam.

Quadro 67 – Desenvolvimento de projetos didáticos e/ou de sequências de atividades com foco na aprendizagem da leitura e da escrita

Na rotina didática dos professores, muitas vezes as atividades aparecem de forma sequenciada, organizadas em projetos ou mesmo de forma isolada. Em sua sala de aula, você desenvolve projetos didáticos e/ou sequências com foco na aprendizagem da leitura e da escrita? Se sim, poderia nos contar um dos projetos ou sequências que já desenvolveu este ano?	
PA1	O de Identidade, que trabalhou o nome, tratou do menor para o maior, da escola para a sociedade. Discutimos o que se aprende na escola e em relação à leitura e à escrita, sistematizamos o nome, pesquisamos de onde vem, escrevemos as respostas, analisamos o mapa para localizar a cidade e o Estado onde nasceram.
PA2	Sequência didática da Festa Junina, do Pacto. Fizemos o seguinte: - Levantamento do que sabiam sobre - Discutimos a data, o motivo da festa, o significado em texto informativo - Daí relacionamos com o que já sabiam - Fizemos brincadeiras e trabalhamos as regras do jogo - Trabalhamos as letras das musicas - Fizemos reescritas - Inventamos um jogo novo para a festa junina - Fizemos diversas listas Não houve a festa porque não pudemos arrecadar dinheiro, mas fizemos tudo isso.
PA3	O Projeto Folclore desenvolvido este ano foi bem elaborado e focou bastante a escrita e leitura.
PA4	Projeto – fizemos um de ciências do "Cuca verde", desde início de setembro. De linguagem, fizemos a escrita de bilhete para trazer o material necessário, o registro do crescimento, o texto de como fazer.
PA5	Aproveitei os livros enviados pelo Projeto Cidadania e trabalhamos trava-línguas e parlendas, então confeccionamos um livrinho do folclore, onde eles produziram lendas, completaram cantigas, produziram listas de comidas folclóricas em ordem alfabética, brincaram no pátio com parlendas e produziram texto fatiado e caça-palavras, cruzadinha de brinquedos

	folclóricos e completaram ditados populares e adivinhações. Teve duração de duas semanas.
PA6	Trabalho com sequências didáticas desenvolvidas dentro de um gênero de discurso. Desenvolvi uma sequência com notícias muito interessante onde procurei priorizar as notícias ocorridas na cidade de Itapevi e na própria escola.
PA7	Estamos fazendo a sequência didática de trava-línguas; não era um projeto, foi mandado para casa, para os pais, trouxeram a pesquisa. Utilizei os trava-línguas que trouxeram, para leitura e escrita. E também trabalhamos os que tem no livro didático, para circular palavras, fazer leitura. Projeto trabalho com enfoque na música, mas que envolve brincadeira e leitura da letra. Também teve a sequência didática de receitas.
PA8	No começo do ano, fizemos o Projetinho A Galinha Pintadinha, colocamos musiquinha na lousa, trabalhamos em cima dela, a reescrita, escrita de palavras...foi no primeiro bimestre, estava mais ligado à alfabetização.
PA9	Trabalhei Projeto de Contos de Fadas e de Fábulas. Gostam muito de contos de fadas. Trabalhei o gênero textual, a organização, em textos fatiados, o reconhecimento e a estrutura do texto, as características dos personagens; assistimos ao filme do conto de fadas para ressaltar as características dos personagens.
PA10	Sim. Sequência didática – atividades pontuais. Ex.: em agosto sobre o folclore e agora em setembro sobre a primavera. Projetos: Identidade (ficha com dados enviada para casa dos alunos) agora estamos montando um caderno com essas informações. As crianças escrevem e eu faço intervenções; animais brasileiros que envolve pesquisa; 3ª idade sobre a história de vida dos avós, as crianças registram algumas das respostas.
PA11	Estamos no Projeto de Cantigas. Em Ciências estamos no Projeto de Alimentação porque eles traziam muito salgadinho e chiclete. Expliquei a importância da alimentação saudável até para poder aprender e agora muitos já comem fruta. Melhoraram muito. Sempre fazemos sequências de atividades. Agora o produto final de música é o show de talentos. Eles vão apresentar. Fizeram pesquisa com os pais (cantigas da época deles). Estão ensaiando uma apresentação, mas não se entendem. Cada sala tem o seu projeto e sua sequência específica. O Projeto Bichionário foi diferente: foi feito pelos três 2º anos.
PA12	Trabalho mais com sequência didática. Por exemplo, o trabalho com o jornal que estou fazendo agora. Já trabalhei com as manchetes, com as legendas e agora vamos fazer notícias, que é o mais difícil. Segui a sequência de atividades do Caderno de apoio às aprendizagens e criei algumas outras atividades além das que já existiam.
PA13	Aproveito o tema para desenvolver algumas atividades. Por exemplo, folclore trabalhei cruzadinha, adivinhações, mas sem regularidade, conforme dava certo.
PA14	Eu trabalhei com o projeto de animais – mamíferos, animais que vivem na água, alimentação, macho/fêmea, répteis. Pedi para escrever lista de animais. Como produto final ainda não fiz, mas quero fazer um dicionário, em que eles deem a versão deles a respeito do que cada animal é. BALEIA – animal mamífero que vive na água... ainda estou pensando.
PA15	Não.

A maioria das professoras afirmou realizar projetos didáticos com os seus alunos. Três PAs responderam afirmativamente para a realização de sequências de atividades apenas (PA2, PA6, PA12), enquanto três outras relataram incluir tanto sequências quanto projetos em seu planejamento (PA7, PA10, PA11). A PA15 foi a única entrevistada a responder a pergunta de forma negativa. Duas respostas não

esclarecem a modalidade organizativa utilizada (PA5, PA13), apesar de conter informações mais ou menos detalhadas sobre o encaminhamento do trabalho com os alunos.

No que diz respeito aos exemplos citados pelas professoras, as sequências de atividades relacionam-se com gêneros do discurso apresentados aos alunos (notícia, trava-língua, receita) ou com datas comemorativas e temas específicos (festa junina, folclore, primavera) que favorecem a realização de algumas atividades encadeadas, durante algum tempo. Já os projetos didáticos mencionados podem ser agrupados em duas categorias: aqueles que se voltam para os estudos de temas das áreas de ciências naturais ou sociais (animais, animais brasileiros, alimentação, "Bichionário", "Cuca verde", folclore, terceira idade) e aqueles que priorizam aprendizagens de conteúdos da área de Língua Portuguesa ("A Galinha Pintadinha", brincadeira cantada, cantiga, contos de fadas e fábulas, identidade).

Duas professoras (PA11, PA14) das que realizavam projetos didáticos mencionaram espontaneamente "produto final" em sua resposta, aludindo à característica dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico mais imediatamente identificada com ele. Apenas uma outra (PA10) inclui em sua resposta alguma informação que indique que a realização das atividades integrantes do projeto citado conduziu à elaboração de um produto com a intenção de registrar ou comunicar o que foi aprendido pelos estudantes. Embora não tenha informado explicitamente se realizava projeto didático ou sequência de atividades com seus alunos, a PA5 também ofereceu indicações sobre a elaboração de um produto final: "então confeccionamos um livrinho do folclore, onde eles produziram lendas, completaram cantigas, produziram listas de comidas folclóricas em ordem alfabética" .

Outras características dos projetos didáticos apresentadas no Caderno de Formação que tratam dessa maneira de organizar o trabalho pedagógico não constam de nenhuma das respostas dadas pelos docentes que os realizavam.[45] Por exemplo, não foram mencionadas a existência de destinatários reais para o produto do trabalho dos alunos, as atividades de alfabetização referenciadas pelas situações de leitura e escrita integrantes das práticas sociais de comunicação, a leitura de textos de diferentes gêneros, o trabalho com os diferentes eixos de ensino da Língua

[45] Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas - ano 1/unidade 6.

Portuguesa (análise linguística, oralidade, leitura e escrita) e a busca por uma articulação entre as diversas áreas do conhecimento.

Nas entrevistas sobre as concepções e práticas dos professores, realizadas no início do processo formativo e ao final do primeiro ano do curso, foi solicitado a eles que indicassem os gêneros discursivos trabalhados com os alunos até o momento e, no caso da primeira entrevista, também aqueles previstos para a continuidade do trabalho.

As respostas obtidas foram organizadas nos sete quadros apresentados a seguir, sendo os quatro primeiros referentes ao que foi mencionado na primeira entrevista e os três últimos ao que foi citado na segunda entrevista. Cada quadro contém informações sobre um ano da escolaridade a fim de que se observem semelhanças e diferenças na organização do trabalho de diversas professoras responsáveis por turmas de alunos da mesma faixa etária:

Quadro 68 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 1º ano do EF (1ª entrevista)

	Trabalhados até maio/2013	Previstos para a continuidade
PA1	Fábula, receita, HQ, poema, conto de fada.	[PA explicou que até o fim do ano pretende apresentar todos os gêneros aos alunos]
PA4	Bilhete, parlenda, conto, cantiga.	Poema, receita, outros gêneros.
PA7	Bilhete, convite, receita, parlenda, adivinha, música, narrativa, poema.	[PA respondeu que "haverá outros [gêneros] no livro"].
PA10	Jornal[46], revista, gibi, conto.	Trava-língua, texto informativo.
PA13	Conto de fada, parlenda, poema	Receita, música, lenda, fábula.

Quadro 69 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 2º ano do EF (1ª entrevista)

	Trabalhados até maio/2013	Previstos para a continuidade
PA2	Bilhete, cantiga, parlenda, adivinha, trava-língua, música, poema, texto informativo, receita.	Carta, fábula, receita.
PA5	Conto, parlenda, cantiga.	Carta, receita.
PA8	Cantiga, poema, parlenda, trava-língua, advinha, HQ, bilhete, carta.	Receita, texto informativo, cartão de Natal e carta.
PA11	Fábula, conto, receita, HQ.	[PA não se recorda do planejamento].
PA14	HQ, poema, parlenda, adivinha, conto.	Conto acumulativo, texto instrucional, fábula.

[46] Foram inseridos nos quadros os itens a que as professoras fizeram referência, exatamente como foram enunciados, mesmo que não correspondam a um gênero discursivo, como nesse caso em que se menciona um objeto portador de texto que pode conter gêneros diversos.

Quadro 70 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 3º ano do EF (1ª entrevista)

	Trabalhados até maio/2013	Previstos para a continuidade
PA3	Narrativo, folclore, poema.	Retomar os narrativos e poemas.
PA6	Conto, notícia.	Jogos. [PA comenta que não se recorda do outro gênero definido no planejamento].
PA9	Conto de fada, fábula, HQ, poema, classificado, texto publicitário, receita, noticia, carta, texto instrucional, entrevista, texto científico.	Bilhete, lenda, diário.
PA12	Cantiga, parlenda, fábula, conto.	Verbete de enciclopédia, bilhete, carta, texto instrucional.
PA15	Conto, fábula, narrativa.	[PA não se lembra do planejamento].

Os quadros revelam que a diversidade de gêneros discursivos é um aspecto comum aos professores de cada ano e também, como consequência, ao conjunto de docentes de todos os anos que integram o ciclo de alfabetização. Nota-se que raramente foram mencionados menos que três gêneros, quer seja quando as alfabetizadoras informaram sobre o trabalho já realizado, quer seja quando se referiram ao que estava planejado para a continuidade do ano letivo. Alguns entrevistados, inclusive, mencionam bem mais do que essa quantidade, podendo chegar a citar doze gêneros, o que leva a questionar a qualidade e a profundidade do trabalho realizado.

Do ponto de vista de seus aspectos tipológicos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), os gêneros mencionados pelo conjunto dos entrevistados pertencem a diferentes domínios sociais de comunicação, principalmente à cultura literária ficcional e às prescrições e descrições; o domínio da transmissão e da construção dos saberes também se faz presente, mas com menos ênfase que os anteriores. Por outro lado, gêneros correspondentes aos domínios da documentação e memorização das ações humanas (como a reportagem) ou da discussão de problemas sociais controversos (como a carta do leitor) são raros ou inexistentes no universo dos gêneros mencionados pelos professores da amostra.

As informações relativas aos gêneros apresentados aos alunos do 1º ano tornam observável o fato de que os docentes que atuam nos diferentes municípios da amostra privilegiam a receita e o poema, citados por quatro das cinco professoras responsáveis pelo primeiro ano do ciclo da alfabetização. Em seguida, aparecem a parlenda e a cantiga ou música, mencionadas por três delas e, por último, entre os

gêneros que menos coincidiram nas respostas, figuram a fábula, o bilhete e a história em quadrinhos.

Já as informações referente ao trabalho com os alunos do 2º ano evidenciam que o gênero que mais coincidiu nas respostas das diferentas professoras, tendo sido citado pela totalidade dos entrevistados, foi a receita ou o texto instrucional. Logo em seguida está a parlenda, mencionada quatro vezes. Poema, cantiga, advinha, história em quadrinho, fábula, conto e carta foram citados por três das cinco professoras, enquanto que trava-língua, bilhete e texto informativo foram referidos duas vezes cada um.

As informações sobre o trabalho realizado nas turmas do 3º ano evidenciam que o conto ou mais especificamente o conto de fadas foi priorizado por quatro professoras. Logo em seguida aparecem as fábulas mencionadas por três entrevistados. Poema, bilhete, carta, texto instrucional, notícia e verbete de enciclopédia ou texto científico coincidiram em duas respostas cada um. Por último, a parlenda, o classificado, a história em quadrinhos, a lenda, o diário, a entrevista, entre outros, foram mencionados uma única vez.

Observa-se que alguns gêneros são trabalhados em várias turmas e nos três anos do ciclo indistintamente, como o conto, a fábula, a receita e o poema. Outros, em contrapartida, tendem a aparecer com mais frequência em turmas específicas, como a parlenda no 1º e no 2º ano; o texto informativo ou verbete de enciclopédia no 2º e no 3º ano. Há ainda gêneros mencionados por uma única professora como a entrevista e o classificado (PA9). Portanto, tem-se a impressão que a definição dos gêneros do discurso a serem abordados ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental pauta-se mais pela intenção de assegurar um contato frequente dos alunos com alguns deles do que pela priorização de certos gêneros em detrimento de outros, a cada momento, o que permitiria que houvesse uma progressão no trabalho, como sugerido por Dolz e Schneuly (2004), ao recomendar que o ensino da expressão oral e escrita se organize temporalmente com base em agrupamentos de gêneros e nas capacidades linguísticas que devem ser construídas ao longo da escolaridade.

A reorganização de parte das informações analisadas em um quadro que recorta apenas as respostas de professores que atuam em uma mesma rede de ensino ilustra essa afirmação:

Quadro 71 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 1º ao 3º ano do EF (Escola G/1ª entrevista)

	Trabalhados até maio/2013	Previstos para a continuidade
PA13	Conto de fada, parlenda, poema.	Receita, música, lenda, fábula.
PA14	HQ, poema, parlenda, adivinha, conto.	Conto acumulativo, texto instrucional, fábula.
PA15	Conto, fábula, narrativa.	[PA não se lembra do planejamento].

Observa-se que a fábula e o conto, o conto acumulativo ou o conto de fadas estão presentes nas respostas das três professoras. A parlenda, o poema, a receita ou o texto instrucional, por sua vez, coincidem nas respostas de duas docentes. Alguns outros gêneros são mencionados por uma única professora: música e lenda (1º ano) e história em quadrinho e adivinha (2º ano). Pelas respostas fica-se sem saber se esses gêneros não coincidentes se devem às escolhas particulares dos entrevistados em função de suas preferências ou atendendo aos interesses dos alunos ou se resultam de uma intenção de diferenciação do trabalho entre os anos. Nesse caso, porém, a opção pelas lendas no 1º ano e pelas advinhas no 2º ano pode dar origem a um questionamento acerca das justificativas dessas escolhas e do tipo de trabalho a ser realizado, já que, a primeira vista, a definição contraria a expectativa de progressão de um ano para o seguinte.

Quadro 72 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 1º ano do EF (2ª entrevista)

	Trabalhados em 2013
PA1	[Fábula, receita, HQ, poema, conto de fada] **Texto de opinião, relato, bilhete e história.**
PA4	Bilhete, parlenda, conto **de repetição**,[cantiga], [poema, receita].
PA7	Bilhete, [convite], receita, parlenda, adivinha, [música, narrativa], poema, **fábula, conto de fadas, notícia, trava-língua, letra de música, lenda, regra de jogo, propaganda.**
PA10	[Jornal, revista, gibi], conto **de fada,** [trava-línguas], texto informativo, **fábula, lendas, bilhete, poema, receita.**
PA13	Conto de fada, parlenda, [poema], música, lenda, fábula, receita, **texto instrucional, regra de jogo, HQ.**

Legenda: em negrito: gêneros acrescentados aos que haviam sido mencionados anteriormente; entre colchetes: gêneros informados anteriormente, mas não mencionados na segunda entrevista.

O quadro revela que quando se referiram ao trabalho realizado com seus alunos ao longo do ano as professoras acrescentaram itens à lista que já haviam feito na entrevista realizada no início do processo formativo e, ao mesmo tempo, deixaram

de mencionar certos gêneros que haviam sido trabalhados ou estavam planejados para a continuidade do ano letivo (esse mesmo fato pode ser observado nas respostas organizadas nos dois quadros seguintes).

Alguns gêneros novos ou não integrantes do repertório mencionado pelas professoras de 1º ano foram citados por uma ou duas professoras: regras de jogo, notícia e texto de opinião, entre outros. Além disso, os gêneros acrescentados à lista por duas das professoras correspondem aos que já haviam sido bastante frequentes na entrevista anterior: conto de fada, poema, receita e fábula.

Considerando-se o conjunto das respostas não é possível identificar uma tendência em relação aos gêneros que passaram a ser mencionados na segunda entrevista porque nenhum deles foi apontado por três ou mais professoras.

Outro dado relevante consiste na constatação de que os gêneros que haviam sido citados como escolhas para a continuidade do trabalho nem sempre foram contemplados na resposta que abrange o trabalho do ano todo. Isto também foi observado em relação a algumas das professoras dos outros anos, contudo, não significa necessariamente que o plano não tenha sido seguido pois alguns dos gêneros que haviam sido abordados com os alunos por ocasião da primeira entrevista deixaram de ser citados na segunda.

Quadro 73 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 2º ano do EF (2ª entrevista)

	Trabalhados em 2013
PA2	Bilhete, cantiga, parlenda, adivinha, trava-língua, música, poema, texto informativo, receita. Carta [fábula], **lenda, HQ, adivinha.**
PA5	Conto, parlenda, [cantiga] carta, receita, **verbete, texto instrucional, texto informativo, poema, trava-língua.**
PA8	Cantiga, poema, parlenda, trava-línguas, advinhas, HQ, bilhete, carta, receita, [texto informativo], **conto de fadas, fábula, caligrama, lenda, contos, placas, convite, adivinhas, cantiga.**
PA11	Fábula, conto **de fada**, receita, [HQ], **poema, piada, conto de mistério, cantiga, notícia, bilhete, carta.**
PA14	HQ, poema, parlenda, [adivinha], conto, [conto acumulativo], texto instrucional, [fábula], **trava-língua, ficha técnica, verbete.**

Legenda: em negrito: gêneros acrescentados aos que haviam sido mencionados anteriormente; entre colchetes: gêneros informados anteriormente, mas não mencionados na segunda entrevista.

De modo semelhante ao que se observou no quadro anterior, nota-se que os gêneros mencionados pela primeira vez nesta entrevista foram citados quase sempre por uma mesma professora: convite, piada, conto de mistério, lenda, ficha técnica e

caligrama. Outros gêneros acrescentados à lista por duas das professoras correspondem aos que já haviam sido bastante frequentes na entrevista anterior: trava-língua, poema, adivinha e verbete, por exemplo.

Também, nas respostas dos docentes responsáveis por turmas do 2º ano, não se identifica uma tendência em relação aos gêneros que foram mencionados apenas na segunda entrevista porque cada um deles ocorre uma ou no máximo duas vezes, não havendo coincidência na informação concedida por pelo menos três professoras.

Quadro 74 - Gêneros discursivos citados por professores responsáveis por turmas de 3º ano do EF (2ª entrevista)

	Trabalhados em 2013
PA3	Narrativo, **informativo, notícia** , histórias do folclore, [poema] **conto de fadas.**
PA6	Conto, notícia, **regra de jogo, poema, você sabia?**
PA9	Conto de fada, fábula, HQ, [poema, classificado], texto publicitário, receita, notícia, carta, texto instrucional, entrevista, texto científico, texto informativo, bilhete, lenda [diário], **provérbio, parlenda, texto não verbal.**
PA12	[Cantiga, parlenda, fábula], conto **de fada,** verbete de enciclopédia [bilhete, carta, texto instrucional], **piada, provérbio, texto informativo, notícia, receita, HQ, poema.**
PA15	Conto, fábula, [narrativa] **poema, texto jornalístico, rótulo.**

Legenda: em negrito: gêneros acrescentados aos que haviam sido mencionados anteriormente; entre colchetes: gêneros informados anteriormente, mas não mencionados na segunda entrevista.

As respostas oferecidas pelas professoras do 3º ano também evidenciam que alguns gêneros que não constavam do repertório informado anteriormente passaram a ser trabalhados em sala de aula: o rótulo, o provérbio, a piada, o você sabia?, a regra de jogo e o texto não verbal. Com exceção dos provérbios, cada novo gênero foi mencionado por uma única professora. Além deles, gêneros já citados pelo grupo na entrevista anterior foram novamente referidos: a parlenda, o poema, a notícia entre outros.

Diferentemente das respostas dadas pelas professoras de 1º e de 2º ano, as informações obtidas nesse caso revelam uma tendência a generalizar a abordagem da notícia e do poema para várias turmas do 3º ano, no período compreendido entre maio e novembro de 2013, ocasiões em que ocorreram as entrevistas nas quais se indagou sobre o trabalho com os gêneros discursivos realizado em sala de aula.

Voltando a tratar do tema da sequenciação dos gêneros, observa-se que a tendência a abordar alguns deles em determinados anos do Ciclo de Alfabetização se

manteve inalterada mesmo com os acréscimos resultantes da segunda entrevista. Além disso, alguns dos gêneros que passaram a integrar o repertório de cada ano despertam novas dúvidas sobre as razões que motivam as escolhas, já que não se identifica uma lógica que possa ter guiado a sua seleção. Exemplificando: rótulos, texto não verbal e provérbios foram introduzidos no trabalho com alunos de 3º ano ao mesmo tempo que aos menores, do 1º ano, foram apresentados o texto de opinião e a notícia, o que indica que pode ter havido uma inversão em termos da complexidade dos textos.

5. C. Resultante

De acordo com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, os resultados integram o contexto da prática e são decorrentes da intenção e dos esforços feitos para transformar as ações de professores ou de profissionais que atuam na prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nas seções seguintes são apresentadas informações sobre efeitos e consequências do processo de interpretação e recriação do PNAIC pelos formadores vinculados às IES, OEs e PAs. Tais efeitos e consequências foram, em parte, informados pelos próprios sujeitos, já que, como tem sido apontado ao longo do capítulo, o que eles pensam e suas concepções têm implicações no processo de implementação da política. Outra parte dos dados apresentados foi obtida por meio da observação da concretização do Pacto em seus três níveis.

5.c.1- Resultante do nível I - formação dos OEs pelas IES

5.c.1.1 – Análise quantitativa de encontros de formação dos OEs

Informações advindas da observação dos encontros de formação tornam acessíveis dados relevantes sobre a implementação da política estudada, [47] mais especificamente, sobre o resultado da formação realizada pelas IES: sua contribuição para a formação dos OEs.[48]

---

[47] As observações foram registradas em planilha criada especificamente para essa finalidade, conforme assinalado no capítulo referente à metodologia utilizada no estudo de caso.

[48] No anexo 6 encontram-se planilhas intermediárias entre as que foram utilizadas pelos pesquisadores e as que serão apresentadas nessa seção, as quais sistematizam dados referentes a cada um dos formadores, organizados por IES a que se encontram vinculados, assim como alguns comentários sobre a avaliação.

Nos três quadros a seguir foram consolidadas informações oriundas da análise dos instrumentos de observação e registro da formação dos OEs. Cada quadro refere-se a uma das dimensões presentes no instrumento: espaço e recursos pedagógicos utilizados; atuação do formador; atuação dos orientadores de estudo[49]. Os itens que compõem a avaliação de cada dimensão são apresentados na coluna da esquerda do quadro. Na primeira linha são apresentadas também as categorias de avaliação para cada item, as quais variam entre as dimensões. No caso das atuações do formador ou dos cursistas, consistem em 'sim', 'não', 'em parte'. Já no caso do espaço e dos recursos, existem quatro opções: MB (muito bom), B (bom), S (suficiente) e I (insuficiente). Em cada linha, registra-se, para cada formador, a frequência com que cada critério foi utilizado para avaliar o item em questão. Como foram realizadas três observações da atuação de cada formador da amostra, o resultado máximo da adição dos valores atribuídos a um item para um formador equivale a três.[50]

Quadro 75 – Avaliação do espaço e dos recursos utilizados na formação dos OEs realizada pelas IES

	IES 1 - F1				IES 1 - F4				IES 1 - F5				IES 2 - F2				IES 3 - F3			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.	0	0	3	0	2	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	1	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).	0	0	3	0	2	0	0	1	0	3	0	0	2	1	0	0	2	0	1	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc.).	0	0	3	0	3	0	0	0	1	1	1	0	3	0	0	0	2	1	0	0

[49] Nos instrumentos são utilizados os termos "professor", "aprendizes" e "aula", uma vez que foram elaborados para abranger também a observação dos outros níveis de implementação do Pacto. Nesse capítulo optamos aqui por substituir tais vocábulos por "formador", "OEs" e "formação", respectivamente, de modo a manter a coerência com a nomenclatura utilizada no relatório.

[50] A dinâmica do campo possibilitou que pelo menos três encontros realizados por cada uma das formadoras fossem acompanhados pelos pesquisadores.

Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.	0	0	2	1	1	0	0	2	0	2	0	1	1	2	0	0	2	1	0	0
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo formador.	0	0	3	0	0	3	0	0	0	2	1	0	3	0	0	0	2	0	1	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo formador.	0	0	2	1	0	1	1	1	0	0	1	2	1	2	0	0	2	1	0	0
Total	0	0	16	2	8	5	1	4	1	8	6	3	10	8	0	0	12	3	3	0

De acordo com os dados, os recursos pedagógicos e materiais didáticos utilizados na formação realizada pelas três IES integrantes da amostra foram avaliados de forma positiva, assim como o espaço em que ela teve lugar. Apenas na turma de uma das formadoras vinculadas à IES1 predominam as categorias "suficiente" e "insuficiente". Nas demais, nota-se o predomínio da categoria "muito bom" ou "bom".

Alguns itens, no entanto, foram avaliados de forma variável entre um encontro e outro, nas turmas dos cinco formadores, diferentemente do ocorrido com outros itens, para os quais a avaliação de cada turma se manteve a mesma ao longo dos três encontros. Os itens que mais variaram dizem respeito aos materiais didáticos e à sua adequada mobilização pelos formadores. Essa oscilação na avaliação certamente encontra-se relacionada com o atraso na distribuição dos materiais aos cursistas e com as implicações dele decorrentes.

> Não havia materiais disponíveis para consulta. Os participantes trouxeram o arquivo no computador ou impresso. Jogos e livros também foram trazidos pelos participantes. (Registro de observação da formação dos OEs – 2º encontro - IES 1/F1.)

> A formadora demonstrou preocupação ao notar que, com a ausência dos materiais impressos (os Cadernos da Formação, que não haviam chegado a tempo), tudo dependeria da leitura que ela fazia da síntese contida no PPT. Estratégia que substituiu a leitura e o estudo que seriam feitos pelos

participantes da formação. (Registro de observação da formação dos OEs – 2º encontro - IES 1/F4.)

Quadro 76– Avaliação da atuação do formador na formação dos OEs

	IES 1 F1			IES 1 F4			IES 1 F5			IES 2 F2			IES 3 F3		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	Não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	2	0	1	1	0	1	1	0	2	2	0	1	3	0	0
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?	0	1	2	1	2	0	1	2	0	0	1	1	3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?	0	3	0	1	1	0	0	1	2	1	2	0	3	0	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?	0	2	1	2	0	1	2	1	0	3	0	0	3	0	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	3	0	0	2	0	1	1	0	2	3	0	0	3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado na aula, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?	0	3	0	1	1	1	0	0	3	3	0	0	3	0	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?	2	0	1	0	0	1	1	0	2	1	0	0	0	2	1
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	1	0	2	2	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0

O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?	0	0	3	1	0	2	0	1	2	3	0	0	3	0	0
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?	0	3	0	0	1	0	0	1	2	2	0	0	3	0	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?	0	3	0	1	1	0	1	1	1	2	0	0	2	1	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada OE?	0	1	2	2	0	1	0	1	2	3	0	0	3	0	0
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo da aula, entre as diferentes atividades e propostas?	0	1	2	0	1	2	1	1	1	3	0	0	3	0	0
Total	8	17	14	12	7	11	11	9	19	29	3	2	35	3	1

A atuação dos formadores foi avaliada de modo distinto a depender da IES a que esse profissional se encontrava vinculado. No caso das IES2 e IES3, a maioria dos itens foi respondida de modo afirmativo, utilizando-se o critério "sim". Já no caso da IES1, observa-se que "sim" "não" e "em parte" foram atribuídos aos diferentes itens, sendo que uma formadora (F1) foi avaliada com "não" ou "em parte" na maioria dos itens que compunham o instrumento, enquanto as avaliações das outras duas formadoras (F4 e F5) oscilaram predominantemente entre "sim" e em "parte".

Alguns dos itens ilustram bem as diferenças observadas entre as IES. O planejamento e o fechamento do tópico tratado, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro, por exemplo, foi bem avaliado três vezes consecutivas pelas pesquisadoras que observavam as formadoras F2 e F3. Contudo, foi apreciado de modo distinto por aquelas que acompanhavam as formadoras vinculadas a IES 1: enquanto F4 teve, a cada encontro observado, um dos critérios atribuídos a suas ações relativas a esse aspecto da atuação do formador (um "sim" um "não" e um "em parte"), suas colegas receberam "em parte" três vezes consecutivas (F5) ou "não" três

vezes seguidas (F1). A avaliação foi semelhante em relação ao domínio dos conhecimentos abordados no encontro pelo formador e à possibilidade que ele apresenta de trabalhar com as diferenças de conhecimento entre os integrantes da turma.

Excertos dos registros de observação dos encontros ilustram as diferenças mencionadas quanto ao domínio dos conhecimentos tratados no encontro:

> Muitas vezes a formadora sinaliza ao grupo que está aprendendo muito com eles; que teve que estudar bastante aquele conteúdo. (Registro de observação da formação dos OEs - 5º encontro - IES1/F5.)
>
> Em vários momentos a formadora fez comentários que explicitavam um conhecimento superficial sobre o assunto abordado com os OE. (Registro de observação da formação dos OEs - 1º encontro IES1/F1.)
>
> Os formadores demonstram ter domínio dos conhecimentos tratados no encontro! Sabem bastante sobre o conteúdo que cabe a cada um deles na divisão que fazem do trabalho da equipe. (Registro de observação da formação dos OEs – 3º encontro – IES2)[51]

Quadro 77 – Avaliação da atuação dos OEs em sua formação

	IES1 F1			IES1 F4			IES1 F5			IES2 F2			IES3 F3		
	sim	**não**	**em parte**	**sim**	**não**	**em parte**	**sim**	**não**	**em parte**	**sim**	**não**	**em parte**	**sim**	**não**	**em parte**
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	0	0	3	2	0	1	0	0	3	3	0	0	3	0	0
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	2	0	1	1	0	2	2	0	1	3	0	0	3	0	0
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?	0	0	3	1	0	0	1	0	2	2	1	0	3	0	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	1	0	2	1	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0

[51] Faz-se referência à divisão do trabalho da equipe de formadores vinculados a IES 2, assinalada anteriormente. A pesquisadora refere-se a mais de que um formador, portanto; o que distingue esse excerto dos demais apresentados nessa página.

Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?	0	0	3	1	1	1	0	0	3	2	1	0	3	0	0
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	1	0	2	2	0	1	2	0	1	3	0	0	3	0	0
Os OEs realizam registros sobre a aula, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?	0	1	2	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	1	2
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	2	0	1	2	0	0	0	0	2	1	0	0	2	1	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?	0	0	3	3	0	0	1	2	0	2	0	0	2	1	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	0	0	1	3	0	0	1	1	1	3	0	0	3	0	0
Total	**9**	**1**	**20**	**22**	**1**	**6**	**13**	**3**	**16**	**28**	**2**	**0**	**28**	**3**	**2**

No que diz respeito à avaliação das turmas de orientadores de estudo acompanhadas, nota-se que em todas elas os itens da planilha foram mais frequentemente avaliados com "sim" ou "em termos" do que com "não". Em duas das turmas integrantes do polo da IES 1, o "em termos" resultou mais frequente do que o "sim" (F1 e F5). O contrário se passou com as outras três turmas da amostra (F2, F3 e F4), nas quais se considera que os OEs apresentam, sim, as características presentes nos itens do instrumento, como: dialogam com o professor de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem.

A resposta "em termos" predomina nas turmas das F1 e F5 ao avaliar se os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores.[52] Considerando a relevância desse item para a formação em análise, chama atenção o fato de que as avaliações positivas reiteradas nos três encontros acompanhados ocorreram apenas na turma da F3. Existem ao menos três fatores que podem estar associados à avaliação consistentemente positiva nesse caso: a experiência prévia dos profissionais da turma como formadores e com o segmento da alfabetização; a maneira pela qual a formação é planejada e conduzida pela

[52] Cabe mencionar que, nesse caso específico, em outras turmas, as avaliações variaram entre os encontros, sendo que em uma delas tendeu a oscilar pouco: a turma da F2.

formadora e, possivelmente, também pelos membros da equipe na IES a qual se vincula; e, ainda, a interação entre ambos os fatores mencionados anteriormente.

Em um dos encontros de formação dos OEs foi possível registrar o modo pelo qual a formadora F3 colaborou para que fossem estabelecidos vínculos entre as aprendizagens a eles propiciadas e suas atividades formativas:

> *Ao realizar uma roda de indicação literária, recomendou que fizessem com os professores a mesma atividade que acabaram de realizar. "É simples, é pensar em intervenções do professor que possam enriquecer essa prática quando ele a estiver realizando com seus alunos." Deu exemplos de sua experiência, com alunos de 6º ao 9º ano: escolhem e apresentam livros, por meio de exposição oral, informando autor, enredo, breve apreciação crítica – como justificativa da escolha - e comentou sobre o gênero do oral que a atividade requer: roteiro de apresentação. Diz que, em alguma medida, é possível também fazer com os pequenos. E pergunta: "Isso passa pela cabeça de vocês? Têm outras sugestões?"* (Registro de observação da formação dos OEs – 2º encontro - IES3/F3.)

Sintetizando as informações principais organizadas nos quadros anteriores em termos das semelhanças e diferenças identificadas entre as IES quanto à formação dos orientadores de estudo, tem-se o seguinte:

Quadro 78 – Semelhanças e diferenças identificadas na formação dos OEs

	Semelhanças	**Diferenças**
Espaço e recursos	Duas das universidades (IES2 e IES3) dispuseram de espaço e recursos adequados à formação.	Em uma das turmas atendidas pela IES 1 materiais e recursos foram considerados inadequados em *todos* os encontros.
Atuação do formador	IES2 e IES3 contam com formadoras que apresentam características e realizam ações muito condizentes com os indicadores utilizados.	Formadoras vinculadas a IES1 apresentam parcialmente as características e realizam apenas em parte as ações referidas pelos indicadores utilizados. *Inclusive* observam-se diferenças entre as formadoras vinculadas a essa instituição quanto à atuação.
Atuação dos OEs	Turmas que frequentam a formação realizada pelas IES2 e IES3 e uma das turmas sob a responsabilidade da IES1 apresentam características muito condizentes com os indicadores utilizados.	Duas turmas que frequentam a formação realizada pela IES1 apresentam características que tendem a ser parcialmente condizentes com os indicadores utilizados. O modo pelo qual os OEs realizam as atividades e a compreensão da relação entre a formação recebida e o desempenho do papel de formador de professores diferem do esperado.

Assim, as sínteses das planilhas de observação revelam que as contribuições para a formação do OE são circunstanciais e dependem tanto da IES por ela responsável quanto do formador a ela vinculado, a quem se atribui uma turma de

cursistas. Longe de surpreenderem, os dados sistematizados confirmam e complementam as análises de outros dados obtidos por meio de vários instrumentos, que vendo sendo expostas até aqui.

5.c.1.2 Avaliação da formação dos OEs, realizada pelas formadoras vinculadas às IES

Outro conjunto de dados trazidos para a análise tem o propósito de entender a avaliação que as formadoras fazem sobre sua própria atuação no PNAIC. Sua apreciação sobre esse aspecto, bem como sobre a participação da IES a que estão associadas, foi proposta por meio da aplicação de um instrumento de autoavaliação, utilizado no final do 2º semestre de 2013.

A primeira questão presente no instrumento solicitava que indicassem o que consideravam que haviam aprendido como formadores do PNAIC, vinculados a uma IES, desde que iniciaram sua atuação no Pacto.[53]

Quadro 79 – Autoavaliação das aprendizagens realizadas pelas formadoras vinculadas às IES

O que você avalia que pode aprender ao longo desse primeiro período de atuação como formadora do PNAIC vinculada a uma Instituição de Educação Superior (IES)?	
F2	Eu já atuei como formadora em outros programas: o *Letra e Vida* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, fiz o *Pró-Letramento*, temos na rede municipal de (...) o *Projeto Trilhas* e sou formadora local e agora estou como formadora do PNAIC também.
F3	Aprendi a me relacionar com os professores e suas práticas, bem como a ouvir mais, ter mais atenção aos meus posicionamentos. Também aprimorei conhecimentos específicos de minha área de atuação. Acredito que o *Pró-letramento* e o PNAIC se complementam e os dois são bons. Eu acredito que meu processo de aprendizagem tem se dado de forma cumulativa, mas também aprendi coisas novas e aprofundei outras. No *Pró-Letramento*, atuei como tutora presencial (que era uma espécie de coordenadora dos municípios do polo. Nessa condição desenvolvemos uma pesquisa) e as leituras de textos de Magda Soares, Roger Chartier, Emilia Ferreiro, Peter Burke e outros eu nunca havia feito e foi muito bom, foi possível aprender muito. O PNAIC trouxe uma discussão que por um tempo foi um mito (o *Pró-Letramento* também já trazia) que era a questão da consciência fonológica. Nós, formadores, tivemos que nos debruçar sobre isso, que para quem tem a formação específica em Letras, talvez seja mais fácil, mas para nós não era... mas trouxe também inúmeras outras questões, como a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, pontuou bem a questão da leitura como código e como sistema notacional, a diferenciação entre estar alfabético e estar alfabetizado, a discussão sobre a ludicidade, a produção de textos, enfim em todos estes temas... aprendemos um pouco mais e o material traz uma linguagem simples e acessível, como já disse, sempre aprendemos um pouco mais.
F5	Proporcionou um aprendizado significativo, possibilitando ricas trocas de experiências durante o movimento das formações. É sensível à percepção de que o PNAIC proporcionou um olhar mais cuidadoso ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabético numa perspectiva de alfabetizar letrando.

[53] Duas formadoras não responderam ao pedido de realização da autoavaliação.

As respostas obtidas permitem observar que as informações são escassas, considerando-se o teor da questão. Uma das entrevistadas, F2, produziu uma reação que apresenta pouca relação com o que fora solicitado; outra (F5) respondeu inicialmente de modo pouco preciso ("Proporcionou um aprendizado significativo, possibilitando ricas trocas de experiências") e depois mencionou uma aprendizagem mais recortada e precisa: "um olhar mais cuidadoso ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabético numa perspectiva de alfabetizar letrando". Para ela, essa aprendizagem teria sido proporcionada pelo PNAIC, mas não especificou a quem: aos formadores, aos orientadores de estudo, aos professores alfabetizadores, a todos? Única formadora a citar aprendizagens variadas, incluindo algumas relativas ao desempenho do papel de formador de professor, F3, citou o seguinte: o aprimoramento de conhecimentos específicos de sua área de atuação, a discussão sobre a consciência fonológica, a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, o conceito de alfabetização, a diferenciação entre a concepção de língua como código e como sistema de representação, a discussão sobre a ludicidade, o processo de produção de texto, o relacionamento com os professores e suas práticas, a importância de ouvir mais o que dizem os professores. Note-se que a formadora faz referência aos professores, embora no PNAIC atue diretamente com os orientadores de estudo. Por meio deles pode ter tido acesso à prática dos PAs, assim como ao que teriam a dizer.

"As ricas trocas de experiência", que aparecem em uma das respostas da autoavaliação, referentes às aprendizagens realizadas ao longo do ano, confirmam, ao menos para quem formulou a resposta, um dos pontos positivos apresentados no questionário por uma formadora: "a criação de um espaço para a discussão e a troca de experiências". Tal confirmação permite supor que a característica avaliada positivamente no início da implementação do PNAIC se manteve inalterada ao longo dos encontros.

Outra questão integrante do instrumento de autoavaliação pretendia obter informação sobre a opinião das formadoras a respeito da relação entre a formação que proporcionavam aos OEs e a prática dos professores alfabetizadores formados por eles. Também pretendia verificar a existência de dispositivos que pudessem fomentar essa relação.

Quadro 80 – Relação da formação dos OEs com a prática pedagógica dos PAs na opinião das formadoras

Você considera que atualmente a formação dos orientadores de estudo dialoga com a prática do professor alfabetizador em sala de aula? Por quê? Existem dispositivos que favoreçam esse diálogo? Em caso afirmativo, quais são?	
F2	Eu acredito que sim, porém a formação dos orientadores de estudo, nesse primeiro momento, foi mais de fundamentação teórica. Precisaríamos de mais tempo para fazer a maiores discussões sobre a prática, mas mesmo assim acho que houve um diálogo sim, pois a utilização do próprio material do PNAIC e dos materiais complementares permitiu que isso acontecesse. (Embora nós formadores tivéssemos que emprestar esses materiais da escola para trabalhar, faltou material para nós também). (...) Acredito que os dispositivos são o próprio material do PNAIC e os materiais complementares, mas acredito ser possível acrescentar mais.
F3	Sim, considero que há um forte vínculo entre a prática do professor alfabetizador e a formação dos orientadores de estudo. Dispositivos como a partilha de textos, a discussão de práticas e metodologias proposta pelo programa, bem como o acesso a textos teóricos e a análise das possibilidades de aplicação/concretização desses favorece esse diálogo. Outro ponto importante é a possibilidade de espaços de discussão, troca de experiências e questionamentos que o programa propicia.
F5	Acredito que sim! Mas para responder a esta questão com propriedade, seria preciso acompanhar as formações ministradas por eles. Percebo forte envolvimento nos encontros com preocupações em transpor a teoria para a prática em sala de aula. Particularmente, acredito que, quando se está atuando como professor (tanto formador como orientador de estudos), favorece esse trânsito – teoria e prática – facilitando a busca por estratégias de ensino focando a aprendizagem. Ouvir as inquietações dos professores alfabetizadores referentes ao trato pedagógico e tentar solucioná-las em conjunto com eles são um forte dispositivo aliado ao diálogo entre ambos.

Observa-se que a totalidade das respostas foi positiva. No entanto, há algumas diferenças entre elas. Enquanto a F3 opinou que há um "forte vínculo" entre a prática do PA e a formação do OE (sem oferecer justificativa), a F5 afirmou que "para responder a esta questão com propriedade, seria preciso acompanhar as formações ministradas por eles" (referindo-se aos OEs) e ressaltou que nos encontros com eles notava a preocupação com a transposição da teoria para a prática pedagógica. A F2, por sua vez, avaliou que a formação dos OEs teve um caráter teórico e que seria necessário mais tempo para discutir a prática. Mesmo assim, para ela, houve diálogo entre a formação dos OEs e a prática dos professores, pois tanto o material da formação quanto o material complementar (referindo-se possivelmente, aquele distribuído pelo FNDE às escolas) asseguraram o estabelecimento de relação entre os dois âmbitos. Com isso, a formadora destaca em sua resposta uma das características das ações de formação do Pacto definida pela Portaria nº 867/2012, a "integração e estruturação, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento" (BRASIL, 2012b).

As três formadoras disseram utilizar os seguintes dispositivos para vincular a formação dos orientadores de estudo com a prática do professor alfabetizador: o

material do PNAIC; os materiais complementares; a partilha de textos; a discussão de práticas e metodologias propostas pelo programa; o acesso a textos teóricos e a análise de suas possibilidades de aplicação e concretização; os espaços de discussão, as trocas de experiências e questionamentos; ouvir as inquietações dos professores alfabetizadores referentes à prática pedagógica e tentar solucioná-las em conjunto com eles.

Nota-se que, dentre os itens citados, há objetos e ações. Ainda que os objetos citados possam ser utilizados para alimentar a relação entre os dois âmbitos, não é possível garantir que sejam empregados com esse propósito nem que garantam seu alcance. Como a resposta não esclarece o que se faz, na formação dos OEs, com os Cadernos de Formação ou com os materiais recebidos pelas escolas, não é possível saber se, efetivamente, eles se prestam ao estabelecimento de pontes como a que é objeto da pergunta. Já no caso das ações, há um elemento relativo à atuação do OE como formador e não como sujeito da formação realizada pela IES ("Ouvir as inquietações dos professores alfabetizadores referentes ao trato pedagógico e tentar solucioná-las em conjunto com eles é um forte dispositivo aliado ao diálogo entre ambos".)

Observa-se que nem "tematização da prática" nem, tampouco, a "análise de atividades" foram mencionadas como estratégias para estabelecer uma relação entre o âmbito da formação dos orientadores de estudo e o da prática do professor alfabetizador. Considerando-se que a tematização da prática docente consiste na análise de situações de sala de aula e permite a identificação de problemas e a busca de solução para eles, conduzindo o professor à investigação (LERNER, TORRES, CUTER, 2007) resulta claro que sua realização poderia aportar contribuições tanto para a formação de OEs, quanto de PAs e, ainda, para articulá-las. No caso dos primeiros, além de identificar problemas e buscar soluções para situações de sala de aula, seria necessário que lhes fossem colocadas as questões próprias daqueles que planejam e concretizam a realização de estratégias formativas para outros professores. Em outras palavras, para que as relações entre os dois âmbitos referidos na pergunta se estabelecessem, seria necessário que os orientadores experimentassem o lugar de quem recebe e o de quem realiza a formação, lugares que efetivamente esse ator ocupa.

A questão seguinte indagava sobre possíveis sugestões das formadoras para manter ou aprimorar a relação entre a formação do orientador de estudos e a prática do professor alfabetizador em sala de aula:

Quadro 81 – Sugestões das formadoras para a manutenção ou o estreitamento da relação entre a formação dos OEs e a prática pedagógica dos PAs

O que você sugere para que a relação entre a formação do orientador de estudos e a prática do professor alfabetizador em sala de aula possa ser mantida ou estreitada na continuidade do PNAIC?	
F2	Existem muitos temas que podem ser aprofundados, e nestas discussões focar mais as práticas possíveis dentro de cada tema, fazer a análise de materiais, apresentar práticas pedagógicas que conhecemos, talvez ilustrar essas práticas (com vídeos, com relatos de experiência, com materiais produzidos, etc.), trabalhar com exemplos de sequências didáticas e projetos, analisar atividades, enfim existem inúmeras formas.
F3	Parece-me que seria interessante que houvesse mais tempo e possibilidade efetiva de o orientador de estudos acompanhar as atividades dos professores, no sentido de presenciar a implementação do que é discutido. Também seria fundamental que houvesse mais oportunidades de formação e espaços para discussão.
F5	Um trabalho conjunto, articulado e acompanhado. Seria de grande valia acompanhar o aprendizado das crianças. Será que os professores alfabetizadores estão colocando em prática o que estão aprendendo no PNAIC? Será que o PNAIC proporcionou bagagem pedagógica para enriquecer a prática docente dos professores alfabetizadores? Formador e orientador de estudo estando em sala de aula, atuando como professor, possibilitaria, a meu ver, pensar e encontrar mecanismos de dar vida à teoria, adequando-a à realidade do cotidiano da prática docente.

As sugestões oferecidas são de dois tipos distintos: menção não explícita a temas a serem aprofundados e indicação de estratégias formativas a serem utilizadas com o objetivo de dar relevo à prática pedagógica, vinculando-a com os temas (F2); criação de condições de acompanhamento de atividades (F3 e F5). Dentre as estratégias formativas indicadas, estão: análise de materiais e de atividades, apresentação de práticas pedagógicas conhecidas (podendo "ilustrá-las" com vídeos, relatos de experiência, materiais produzidos, etc.), apresentação de exemplos de sequências didáticas e projetos. O acompanhamento proposto por ambas formadoras difere: a F3 propôs que o orientador de estudo acompanhasse a atuação dos professores para que pudesse "presenciar a implementação do que é discutido"[54]; a F5, por sua vez, recomendou que se acompanhasse "o aprendizado das crianças" como um caminho para "dar vida à teoria, adequando-a à realidade do cotidiano da prática docente". Esse acompanhamento, um trabalho conjunto e articulado entre formador, orientador de estudo e professor alfabetizador, consistiria em um recurso

[54] Proposta que poderia ser factível caso o coordenador pedagógico estivesse incluído na formação continuada como cursista ou desempenhando o papel de orientador de estudo.

para verificar em que medida os PAs estão "colocando em prática o que estão aprendendo no PNAIC" e se o programa "proporcionou bagagem pedagógica para enriquecer a prática docente dos professores alfabetizadores".

Merece destaque o fato de que a formadora que mencionara os espaços de discussão, troca de experiências e questionamentos propiciados pelo programa como dispositivos favorecedores do diálogo entre a formação recebida pelos OEs e a prática pedagógica realizada pelos PAs (F3), considerou que seria fundamental que houvesse mais oportunidades de formação e espaços para discussão. É possível que, com a sugestão dada, estivesse sinalizando a insuficiência do espaço existente para a discussão, além de reivindicar um acréscimo de oportunidades de formação sem, contudo, explicitar que tipo de oportunidade tem em mente.

Destaca-se também que, em resposta à pergunta sobre as estratégias formativas, a formadora F2 tenha mencionado alternativas que não apareceram no contexto da pergunta anterior, ou seja, ao fazer suas sugestões, a formadora enumerou estratégias que não faziam parte dos dispositivos empregados em 2013 e citados por ela. Anteriormente, havia citado apenas o material do PNAIC e os "materiais complementares", como denominou, comentando que acreditava ser possível acrescentar outros dispositivos para assegurar a relação entre os dois âmbitos. Agora, recomendou que a discussão de temas que ainda podiam ser aprofundados (sem apontar quais) fosse articulada com a prática e indicou caminhos concretos para isso: apresentação de práticas pedagógicas conhecidas, possivelmente por meio da utilização de recursos como registros videográficos ou escritos; análise de atividades; apresentação de sequências didáticas e projetos. Com a enumeração das sugestões, a formadora parece ter preenchido uma lacuna detectada por ela na sua resposta anterior, ao mesmo tempo que explicitou a qual acréscimo se referiu.

Suas sugestões parecem resultar de sua experiência como formadora. Convém recordar que há 24 anos a F2 responde pela formação continuada de professores na rede municipal da cidade em que vive, tendo sido formadora em outros programas, como *Letra e Vida*, *Pró-Letramento* e *Projeto Trilhas*, anteriormente ao ingresso no PNAIC. Para ela, no contexto da formação continuada as discussões "tendem a ser mais contextualizadas e aprofundadas do que no contexto da formação inicial".[55] Talvez por conta de sua experiência e de seu percurso, tenha externado sua

[55] Informação obtida na entrevista, quando questionada sobre uma experiência marcante vivenciada na formação.

preocupação com o fato de que o processo de seleção de OEs para o PNAIC tenha priorizado a experiência como professores alfabetizadores em detrimento da experiência na formação docente, fato decorrente da imprecisão na formulação dos requisitos necessários aos orientadores de estudo assinalada anteriormente.

Cabe apontar que na questão anterior outra formadora, F3, havia mencionado de forma mais genérica "a discussão de práticas e metodologias propostas pelo programa", e "o acesso a textos teóricos e a análise das possibilidades de aplicação/concretização desses" como mecanismos que favorecem o diálogo entre a formação dos OEs e a prática pedagógica dos PAs. Como, porém, sua resposta não esclarece a forma pela qual se realiza a discussão das práticas e metodologias citadas, nem, tampouco, o modo pelo qual são analisadas as possibilidades de aplicação dos textos teóricos estudados, pode haver dúvida sobre o alcance ou a profundidade da articulação entre a teoria e a prática promovida por ela e, como consequência, sobre a efetividade das pontes estabelecidas entre um âmbito e outro.

Na sequência, no instrumento de autoavaliação dos formadores, havia uma questão sobre o impacto da participação das formadoras no PNAIC em sua prática como formadores de professores:

Quadro 82 – Autoavaliação do impacto da atuação como formador na própria prática

Sua prática pedagógica como formador de professores, quer seja no âmbito da universidade, quer seja em outro âmbito, foi impactada por sua participação nas ações de formação do PNAIC? Em caso afirmativo, poderia apontar algumas situações nas quais percebeu esse impacto?	
F2	Acredito que sim, pois tenho cargo de especialista na Secretaria Municipal de Educação de (...) e trabalho com formação dos gestores. Neste caso o PNAIC foi trabalhado com as orientadoras pedagógicas das nossas escolas e acredito que trouxe novos conteúdos, pois o nem todos tinham feito o *Pró-Letramento* e o PNAIC acrescentou bastante. Portanto, acredito que o impacto causado tem relação com a formação que ministrei e, claro, com mais conteúdo e clareza teórico-metodológica sobre os temas do PNAIC. Esse trabalho foi realizado para que as orientadoras pedagógicas pudessem acompanhar o trabalho dos professores no PNAIC e soubessem o que os professores da sua escola estavam estudando, pois não foi permitido às orientadoras pedagógicas realizarem o curso junto aos professores. Na universidade, sou aluna do doutorado e pesquiso formação de professores, acredito que o impacto foi sobre a minha formação e dos demais formadores, pois aprendemos também com nossos supervisores.
F3	Sim. Percebo-me mais sensível às demandas dos professores e mais receptiva aos trabalhos que desenvolvem, bem como mais atenta às necessidades teóricas e metodológicas apresentadas por eles.
F5	Sem dúvida! Firmou-se um pacto com o material do PNAIC, com o grupo de formadores e supervisores da [IES 1], com a coordenadora-geral. A preparação das formações em conjunto (...) possibilitou estudo e consequente aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.

As respostas são coincidentes quanto à existência de impacto. Uma das formadoras, F3, avaliou que se tornou mais sensível às demandas dos professores, mais atenta às suas necessidades e mais receptiva aos trabalhos que eles desenvolvem. Outra formadora, F5, afirmou genericamente que o aperfeiçoamento de sua prática ocorreu como consequência do estudo realizado no contexto do preparo conjunto das formações. A F2 acredita que tanto ela quanto os demais formadores vinculados à IES 2 foram impactados. Ela mencionou uma experiência realizada na rede municipal em que respondia pela formação continuada: "o PNAIC foi trabalhado com as orientadoras pedagógicas das nossas escolas e acredito que trouxe novos conteúdos (...). Este trabalho foi realizado para que as orientadoras pedagógicas pudessem acompanhar o trabalho dos professores no PNAIC e soubessem o que os professores da sua escola estavam estudando, pois não foi permitido às orientadoras pedagógicas realizarem o curso junto aos professores".

A iniciativa de compartilhar com outros profissionais em sua rede de ensino informações e conhecimentos a que teve acesso graças ao desempenho da função de formadora do PNAIC numa IES evidencia uma importante fragilidade do Pacto: a exclusão do profissional encarregado da formação dos docentes no contexto da escola, o coordenador pedagógico, de seu público considerado prioritário.[56] A iniciativa mencionada, portanto, foi apenas uma resposta a essa fragilidade. De acordo com a formadora, o trabalho das orientadoras pedagógicas tinha o objetivo de permitir o acompanhamento dos professores participantes do PNAIC e soubessem o que eles estavam estudando.

As possíveis aprendizagens realizadas pela IES ao assumir a responsabilidade pela formação dos OEs e implementá-la ao longo de um ano foram objeto da pergunta seguinte:

Quadro 83 – Avaliação das aprendizagens alcançadas pelas IES, realizada pelas formadoras

Em sua opinião, o fato de a IES a que você é vinculado ter assumido a responsabilidade e realizado a formação dos orientadores de estudo possibilitou a ela que aprendesse algo com a experiência desse primeiro ano de trabalho? Em caso afirmativo, poderia citar algumas dessas aprendizagens? Houve alguma transformação nas atividades usuais da universidade em função dessa experiência?

[56] O nome da função é variável de rede de ensino para rede de ensino. No município em que F2 atua os profissionais lotados nas escolas que se encarregam da formação continuada dos professores são denominados orientadores pedagógicos.

F2	Pergunta difícil de responder, acredito que aprendeu sim, mas não saberia dizer com detalhes, pois como já disse, meu vínculo com a universidade é de aluna de pós-graduação, acho que talvez os supervisores responderiam melhor essa questão, pois nem mesmo as atividades do PNAIC foram dentro da universidade. Acredito que nós formadores e alunos do programa de pós-graduação fomos os que mais aprendemos.
F3	Sim, julgo que a IES aprendeu e pode aprimorar aspectos relacionados à logística, administração do evento e de recursos humanos. Penso que também haverá reflexos no que tange à produção de pesquisa, mas não tenho dados concretos sobre isso ainda. Não sei dizer se houve transformação das atividades usuais da universidade, não tenho dados sobre isso.
F5	Acredito que todos os envolvidos no PNAIC cresceram em algum aspecto. A montagem das formações possibilitou trocas ricas de experiência entre os formadores e os supervisores e a IES 1 nos acolheu. Estamos nesta ocasião preparando o I Colóquio de Práticas Letradas nos anos iniciais – I Congresso do PNAIC/IES 1, o que vem possibilitando mais envolvimento da equipe. E a IES 1 será o espaço acolhedor deste importante evento. Claro que sempre precisamos nos aperfeiçoar e este primeiro ano serviu como exemplo para prepararmos o seguinte ano.

Duas formadoras alegaram dificuldade de formular a resposta ou parte dela por falta de dados. Uma delas (F2) mencionou novamente o tipo de vínculo mantido com a IES 2 (aluna de pós-graduação) como justificativa para essa limitação. F5 não se referia à falta de dados e aparentemente se contentou em oferecer resposta pouco precisa.

As três formadoras, entretanto, responderam afirmativamente a pergunta. Apenas uma delas (F3) parece ter tido condições de ir além de emitir opinião segundo a qual parecia ter havido alguma aprendizagem. Ela mencionou "aspectos relacionados à logística, administração do evento e de recursos humanos" e aventou a hipótese de que "haverá reflexos no que tange à produção de pesquisa".

A segunda parte da pergunta, sobre alguma possível transformação nas atividades usuais da universidade em função dessa experiência, revelou-se ainda mais complexa e deixou de ser respondida pelas formadoras F2 e F5, sendo que a única formadora que a contemplou em sua resposta, F3, apenas o fez para dizer que não possuía condições de responder por falta de dados.

As respostas oferecidas levam a pensar que o tipo de vínculo mantido pelas formadoras com a IES exerceu alguma influência na condição que elas apresentaram de emitir opinião sobre possíveis aprendizagens resultantes do primeiro ano de implementação do PNAIC, procurando evitar generalizações baseadas apenas na própria experiência. Como assinalado anteriormente, o fato de não serem integrantes do corpo docente da universidade que representam não lhes credencia para falar em nome da IES. É colocada, portanto, em dúvida sua possibilidade de atuar, criando "condições para que os saberes docentes das instituições formadoras e os saberes da

experiência dos professores da educação básica se fertilizem mutuamente" (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), uma intenção clara dos programas de formação continuada integrantes da Rede de Formação Continuada, de acordo com as autoras citadas, identificável também no modo como foi o PNAIC foi formulado.

O instrumento de autoavaliação continha uma solicitação para que as formadoras avaliassem a atuação das IES no primeiro ano de implementação do PNAIC.

Quadro 84 – Avaliação da atuação das IES no PNAIC, pelos formadores

Como você avalia a atuação da IES a que você é vinculado ao final desse primeiro ano de trabalho no PNAIC?	
F2	A princípio, quero registrar que a mudança da coordenação-geral do PNAIC da IES2 (...) foi lamentável, pois fizemos o *Pró-Letramento* com a IES2 de (...) e foi tudo muito organizado, não tivemos grandes problemas e existia uma equipe de apoio, eles administravam muito bem o dinheiro e tudo funcionava bem, mesmo quando fizemos o revezamento e algumas despesas tiveram que ser mantidas pelos municípios. Tudo estava bem organizado e avisado com antecedência, o que não ocorreu com a IES2 de (...) que até agora alega não conseguir liberar nenhuma verba pra nada. Nos últimos dois encontros não foi servido nada para comer, pois os supervisores alegaram que não podiam mais arcar com as despesas de café, entre outras coisas, sem contar que não havia verba para xerox e outras coisas necessárias, (...). Isso é um absurdo, ou falta cérebro ou é boicote ao programa. É necessário que o MEC reveja a questão da necessidade de uma equipe de apoio nos polos, (...) acredito que um por polo já resolveria, pois existem questões burocráticas a serem resolvidas e não temos condições de fazer tudo. (...)
F3	Parece-me uma atuação muito bem articulada, objetiva e focada nos objetivos do programa. Há um forte vínculo da IES com o PNAIC e esforços para que as formações ocorram da melhor maneira possível.
F5	Positivamente! Como faço parte da equipe em (...), cidade na qual a IES está, convivi mais proximamente da IES1. Sempre obtive respostas aos meus questionamentos, amparo para minhas dúvidas.

As respostas dadas pelas formadoras F3 e F5 contêm uma avaliação positiva. A primeira considerou que o vínculo estabelecido entre a IES3 e o PNAIC era forte e que eram feitos "esforços para que as formações ocorr[am]essem da melhor forma possível". Considerou ainda que a atuação da IES era articulada, objetiva e focada nos objetivos do programa. Já a outra formadora mencionou duas atitudes da equipe da IES1 (responder a seus questionamentos e acolher suas dúvidas), supostamente como justificativas para a avaliação positiva da atuação daquela universidade.

Se F3 e F5 ofereceram respostas elogiosas, F2, contrariamente, utilizou o espaço da autoavaliação para manifestar discordância e crítica a um encaminhamento adotado pela IES 2 (mencionado anteriormente, quando se fez referência aos comunicados enviados pelas IES aos OEs) e também para expressar uma demanda: "é necessário que o MEC reveja a questão da necessidade de uma

equipe de apoio nos polos (...)". Apesar de a resposta poder causar a impressão, a princípio, de ter resultado distante do que fora solicitado, sua leitura atenta permite concluir que o problema relatado, seus desdobramentos e a demanda apresentada constituem uma resposta negativa à pergunta sobre a avaliação a atuação das IES no primeiro ano de implementação do PNAIC.

Outro aspecto da atuação das IES para o qual as formadoras foram solicitadas a emitir uma avaliação refere-se à qualidade do diálogo mantido com a Secretaria de Educação Básica do MEC. O pedido constava do roteiro da entrevista que concederam.

Quadro 85 – Avaliação do diálogo mantido entre a IES e a Secretaria de Educação Básica do MEC, realizada pelos formadores

O diálogo é adequado entre as IES que operacionalizam o programa e a Secretaria da Educação Básica do MEC?	
F1	Não consigo avaliar.
F2	Eu acredito que o diálogo existe, sim. Se é satisfatório e adequado, já é outra história. Existe um grande interesse por parte do MEC de que tudo aconteça da melhor forma possível; no entanto, no Estado de São Paulo sabemos que as relações entre o Governo do Estado e o Governo Federal são complicadas, pelas próprias divergências políticas, o que é lamentável.
F3	[Não respondeu].
F4	[Não respondeu].
F5	Como formadoras não temos muito contato com esse ponto do processo. O contato direto é com a coordenação; não sabemos muito sobre o contato com a Secretaria. Sabemos do contato (da IES) com o MEC pela [coordenadora-geral].

Observa-se que a questão foi respondida por apenas duas formadoras (uma terceira explicitou sua dificuldade para fazê-lo e as demais não responderam). Uma das que respondeu, F5, mencionou o distanciamento experimentado pelos formadores em relação a "esse ponto do processo", afirmando, em seguida, que a coordenadora-geral os mantém informados sobre o contato com o MEC. Outra formadora, F2, disse acreditar na existência do diálogo, apesar de não se arriscar a emitir juízo sobre sua qualidade. Essa profissional mencionou o interesse do MEC de que "tudo aconte[ça]cesse da melhor forma possível", mas referiu divergências políticas entre o Governo Federal e Estadual, lamentando-as.

Parece claro que as formadoras sabem pouco ou nada sobre as relações mantidas entre a IES e a Secretaria de Educação Básica do MEC. É possível que esse desconhecimento seja reflexo de uma comunicação centralizada e pouco fluida entre os parceiros.

5.c.1.3 Avaliação da formação recebida pelos OEs

Assim como os formadores, os orientadores de estudo também foram submetidos a uma entrevista, realizada em setembro de 2013. Algumas das questões que integravam o seu roteiro solicitavam uma avaliação da formação recebida por eles mesmos, uma vez que interessava conhecer a opinião dos sujeitos submetidos à formação realizada pelas IES, dar voz a eles.

Uma das questões respondidas pelos orientadores de estudo referia-se ao tempo destinado às atividades de formação no contexto do PNAIC:

Quadro 86 – Avaliação do tempo destinado a formação dos OEs, realizada pelos orientadores de estudo

Como você avalia o tempo destinado às atividades do PNAIC voltadas à formação dos orientadores de estudo? ***Indicadores**: a= adequado b= razoável c= insuficiente*		
OE1	b.	O tempo lá não é suficiente na formação, mas na secretaria sim.
OE2	a.	
OE3	b.	O tempo é muito espaçado, a gente fica três dias lá e volta dois meses depois. No começo teve fevereiro, não teve março, nem abril. Depois tivemos junho, agosto, setembro, vai ter em novembro. Deveria ser três dias a cada mês.
OE4	b.	O tempo na (...) deveria ser muito proveitoso quando, na verdade, é muito enfadonho. Se pudéssemos, em lugar de ir até lá, (...), estudar na DRE e trazer algum especialista para colaborar conosco, seria melhor. Até o momento, a formação foi toda insuficiente. A universidade não está cumprindo o seu papel na formação.
OE5	b.	O material e a formação instigam, abrem portas, mas enquanto OE tenho uma demanda diária de trabalho que me impede de estudar mais, pesquisar. Como CP, é difícil conciliar com demanda de 19 salas... muita coisa do PNAIC penso que vai assentar nos próximos anos, ontem foi regulamentado o ciclo de alfabetização As coisas vão se afinando.

A maior parte das orientadoras avaliou o tempo destinado às atividades de formação como razoável. As justificativas oferecidas foram as seguintes: tempo insuficiente de formação oferecida pela IES (OE1), o espaçamento de dois meses entre os encontros de formação, considerado excessivamente longo (OE3), o mau aproveitamento do tempo da formação realizada pela IES (OE4), a insuficiência da formação (OE4), a impossibilidade de realizar estudos e pesquisas (OE5). Apenas a OE2 avaliou que o tempo destinado à formação dos orientadores de estudo era adequado, sem, contudo, oferecer justificativa.

Destaca-se nas respostas a crítica formulada pela OE4 e endereçada à IES1: “a universidade não está cumprindo o seu papel na formação”. Em sua crítica, nota-se o descontentamento com a formação recebida até o momento: queixa-se de que o tempo da formação “é muito enfadonho” em lugar de ser proveitoso e propõe que, em

vez de deslocar-se até o local da formação (distante de seu local de trabalho), a equipe de OEs da qual faz parte poderia estudar na Diretoria Regional de Educação (DRE) e levar algum especialista para colaborar com elas. Conclui a resposta expressando a seguinte opinião: "Até o momento, a formação foi toda insuficiente".

Essa opinião mostra-se oposta a das formadoras que, como analisado, de maneira geral, apresentam, em sua autoavaliação, a tendência de responder positivamente a questão sobre a atuação da IES naquele primeiro ano de trabalho no PNAIC, ainda que algumas críticas relacionadas à gestão do curso tenham sido formuladas por uma delas.[57] No entanto, a leitura atenta das respostas dadas pelas três formadoras revela que não fizeram referência às aprendizagens propiciadas aos orientadores de estudo, tampouco às condições oferecidas a eles para que as realizassem, o que, de forma contrária, deve estar subjacente à opinião da OE 4, quando, ao descrever a formação recebida, recorre às seguintes qualificações: enfadonha, não proveitosa e insuficiente.

Outra questão procurava obter informações sobre as semanas de formação intensiva dos orientadores de estudo.

Quadro 87 – Avaliação da organização do período de formação intensiva dos OEs, realizada pelos orientadores de estudo

Como são organizadas essas semanas de formação intensiva? Existe suporte e apoio adequado para os orientadores de estudo?	
OE1	A formação acontece no horário de trabalho da secretaria. Precisamos nos organizar em relação à rotina de trabalho. Temos transporte para o deslocamento. Quando voltamos, precisamos fazer um replanejamento para adaptar para os nossos professores alfabetizadores. A formação em si não garante uma formação com os professores alfabetizadores. Isso deixa muito a desejar.
OE2	Quanto ao suporte oferecido, espero mais dos formadores, quem sabe para o ano que vem.
OE3	A gente não recebe orientação. Lê texto, tira dúvidas, lemos coisas que não são do nosso ano, pode ser que aqui esteja abordando outros textos que não estarei trabalhando lá (com os professores). Estão interligados, mas cada um com sua complexidade. Estamos adiantados lá, depois a gente vem escutar aqui. Lá vamos pelos cadernos. Da outra vez, estávamos no Caderno 5 e aqui falando sobre o 3. A gente fala, depois escuta. Imagine se estivesse par a par, estaria fresquinho na cabeça. Acho que o suporte não está suficiente. Deveriam marcar mais um dia para cada município, além desse encontro; traríamos nossas dúvidas, ideias, sugestões, anseios, trabalhar coisas mais práticas. (...)
OE4	(...). Parece que há uma organização anterior mas não fica claro qual é. Penso que embora exista um material comum (PPT) com um resumo dos cadernos de formação, cada formador trabalha com o recorte que acha mais interessante (então diferentes turmas têm diferentes recortes daquele conteúdo). Não dá muita clareza de unidade. Não tem unidade de desenvolvimento. De acordo

[57] Vale reiterar o fato de que justamente a formadora responsável pela turma da OE que emite a opinião deixou de realizar a autoavaliação, o que impede a comparação das respostas especificas de ambas, formadora e cursista nesse caso.

	com a formação de cada um, o formador da IES 1 pode ser melhor ou pior e isso às vezes causa problema como daquela vez [referindo-se ao encontro 3] em que muitos OEs de diversas DREs e municípios se colocaram na turma da F4 e se recusaram a permanecer com o formador que havia sido designado pela universidade.

Apenas quatro OEs responderam à questão. Dessas, três ofereceram algumas informações sobre a organização da formação intensiva (períodos de 24 ou 40 horas de formação distribuídas em três ou cinco dias consecutivos). São elas: a formação ocorria no horário de trabalho dos cursistas, em suas redes de ensino, o que fazia com que fosse necessário que organizassem a rotina profissional de modo a considerar sua ausência por mais de um dia; quando retornavam, os OEs precisam adaptar o planejamento realizado na formação, considerando as características dos professores alfabetizadores (OE1); não se sabia qual era a organização que antecedia os encontros; cada formador trabalhava com o recorte do conteúdo comum a todas as turmas que ele considerava mais interessante; não havia unidade no desenvolvimento da formação (OE4); não eram fornecidas orientações; textos eram lidos e havia espaço para esclarecer dúvidas; eram lidas "coisas" que não eram relativas ao ano do EF pelo qual os OEs eram responsáveis, podia ocorrer de a formação abordar textos que não seriam trabalhados com os professores; e, ainda, havia descompasso entre a formação proporcionada aos PAs pelos OEs e a recebida por estes, sendo que, às vezes, abordavam com os alfabetizadores conteúdos dos quais ainda não haviam se apropriado (OE3).

A orientadora que não havia respondido a pergunta sobre a organização da formação dos OEs (OE2) respondeu a segunda parte da questão, referente à existência de suporte e apoio adequado para os orientadores de estudo. Afirmou esperar mais dos formadores e acrescentou que possivelmente apenas em 2014 essa expectativa poderá ser satisfeita. Já a OE3 opinou que o suporte lhe parecia suficiente e fez a seguinte sugestão: "Deveriam marcar mais um dia para cada município, além desse encontro; traríamos nossas dúvidas, ideias, sugestões, anseios, trabalhar coisas mais práticas".

Ao sugerir o trabalho com "coisas mais práticas", a orientadora parece reivindicar um espaço e um tempo para abordar conteúdos que tenham consonância com as questões que enfrenta, efetivamente, em seu contexto de trabalho. Dessa forma, não apenas incide em um tema recorrente na formação docente e de formadores de professores, a relação entre a teoria e a prática, como revela o desejo

de que o que já se faz no encontro coexista com o que poderia ser denominado "reflexão prático-teórica sobre a própria prática" (IMBERNÓN, 2011) realizada com a intenção de produzir conhecimento pedagógico.

Chama a atenção a opinião da OE1 segundo a qual "A formação em si não garante uma formação com os professores alfabetizadores. Isso deixa muito a desejar". Pelo contexto em que foi formulada (no qual fez-se menção à necessidade de replanejar a formação dos professores), pode-se inferir que ela se refere à necessidade de continuar elaborando o planejamento e dedicando tempo ao preparo da formação dos professores, além daquele utilizado para frequentar os períodos intensivos de formação. A julgar, porém, pelo que foi encontrado na questão anterior da entrevista com os OEs, não está descartada a possibilidade de haver uma insatisfação mais abrangente com a formação realizada pela IES do que essa questão específica da gestão e utilização do tempo de trabalho.[58]

Também integrava o roteiro da entrevista uma questão na qual se solicitava uma avaliação do primeiro encontro de formação de que os orientadores participaram: [59]

Quadro 88 – Avaliação do 1º Encontro de Formação, realizada pelos orientadores de estudo

No seu município ou DRE, como foi a experiência da primeira semana de formação intensiva com os formadores ligados à universidade?	
OE1	Na verdade, fomos para a semana intensiva com muita expectativa. O grupo dos 10 orientadores já estava completo. Fomos juntamente com a coordenadora. Quando chegamos não tinham matéria. Demorou bastante para chegar, acho que no terceiro dia. Na primeira semana não teve os objetivos muito claros. A semana foi proveitosa porque nós, do município, conversamos bastante. A expectativa foi maior do que o que encontramos lá.
OE2	O grupo estava completo e muito entusiasmado para a formação. Com relação à semana, foi razoável... mas confesso que esperava mais. Outro ponto que agrava nossa formação é que o nosso polo ficou muito distante do nosso município (...) e para chegar lá levamos 8h para ir e 8h para vir; isso me desanima um pouco. O que mais me chamou atenção foi a disponibilidade da equipe e o interesse.
OE3	Naquele primeiro momento foi bem bagunçado. (...) Foi uma semana bem puxada, muito assustadora, pelo jeito que falavam, tinha muito do PROFA, ficamos um pouco com medo. Na verdade, o que assustou foi o medo da falta de tempo. (...) Foram bem abordados os tópicos, as leituras, (...) mas não falava como aplicar nos encontros com as professoras alfabetizadoras. (...) a gente não sabia como chegar no município para fazer a formação dos professores. Teve a segunda formação, com outros municípios (...). A semana foi proveitosa, o que chamou mais atenção foi ter uma expectativa que não foi atingida. Pensávamos que iríamos destrinchar as aulas com as professoras alfabetizadoras.
OE4	Muito ruim; decepcionante. Me mostrou que a universidade não tinha se

[58] Recorde-se que as OE1 e OE4 recebem formação da mesma instituição de ensino superior.
[59] O pedido de avaliação do 1º Encontro de Formação deveu-se ao fato de que no momento em que a entrevista foi realizada haviam acontecido apenas dois encontros.

	organizado para nos receber, não tinha clareza de como a formação se realizaria. A impressão que eu tive - e que a formadora verbalizou - é que eles tiveram contato com o material naquele momento... Para cumprir o calendário, se apressaram, não planejaram. Aquele período nos deixou com inúmeras dúvidas, angústias, com uma sensação ruim de descrédito... E com a certeza de que nós da DRE (...) teríamos que nos articular. Uma das profissionais de nossa equipe frequentou os três primeiros dias e desistiu de tão desapontada e decepcionada que ficou. Muitas de nós pensamos em fazer o mesmo. Eu só não fiz porque não gosto de começar uma coisa e largar antes de terminar...O que mais chamou a atenção foi a desorganização. O pior é que até hoje não melhorou. Já tivemos quatro encontros e continua sendo decepcionante. Não recebem as avaliações que fazemos como algo que pode servir para melhorar, como uma crítica produtiva. Quando devolvem, nos culpabilizam, como se não fosse um compromisso. O que há de proveitoso é a nossa mobilização, a capacidade que tivemos de nos articular como equipe.
OE5	Foi um susto, muito desencontro e discussões, tanto no campo conceitual como procedimental. Não tínhamos o material, as informações não chegavam, a formação de grupos e formadores sofreu rotatividade, muito ruim.

A leitura das respostas explicita a avaliação negativa que as orientadoras fizeram do primeiro encontro de formação do qual participaram. Apenas a OE2 o considerou razoável. A reprovação foi expressa por meio dos seguintes termos: muito ruim (OE4 e OE5), decepcionante (OE4), bagunçado (OE3), expectativa que não foi atendida (OE3), "a expectativa foi maior do que o que encontramos lá" (OE1), esperava mais (OE2).

Em algumas das respostas, há informação que permite inferir as razões que motivaram as avaliações. Para a OE5, houve muito desencontro, muitas discussões sobre conceitos e procedimentos, assim como falta de materiais e de informação. A OE1 expôs sua percepção de que os objetivos não estavam claros. Na opinião da OE4, havia problemas de várias ordens: não havia clareza por parte da IES de como a formação se realizaria, não houve planejamento do primeiro encontro, o material foi disponibilizado aos formadores apenas no momento da formação (o que teria sido dito por uma das formadoras, segundo ela), a desorganização chamou a atenção, a avaliação do encontro não foi bem recebida porque continha críticas. A OE3 aportou outra questão preocupante: a formação não a auxiliou no preparo da formação dos professores, considerando o que foi abordado (questão que remete ao que a outra orientadora de estudos havia mencionado na pergunta anterior, como assinalado).

Merecem destaque dois únicos aspectos positivos apontados: a disponibilidade da equipe e o interesse, mencionado pela OE2, sem deixar muito claro a qual equipe se referia: se a dos formadores ou a dos OEs de seu município. Porém, levando em conta que na redação da pergunta citavam-se os formadores, é possível supor que também na resposta a menção tenha sido feita a eles.

Outros aspectos considerados positivos foram apontados por duas formadoras, em meio às críticas: "A semana foi proveitosa porque nós, do município, conversamos bastante" (OE1) e "O que há de proveitoso é a nossa mobilização, a capacidade que tivemos de nos articular como equipe" (OE4). Ambas participaram do encontro realizado pela mesma IES, ainda que em turmas distintas, e destacam como positiva a possibilidade de diálogo entre profissionais da rede ou a mobilização e articulação da equipe de OEs da DRE a que estão ligadas. Para a OE4, a formação "decepcionante" teria feito com que os OEs se certificassem da necessidade de alcançar uma articulação que lhes permitisse realizar satisfatoriamente o seu trabalho, em equipe.

Apesar da relevância dos aspectos destacados para o entrosamento e o posicionamento das equipes diante do trabalho que começavam a executar, é notório seu caráter compensatório diante da insatisfação com a formação que os OEs começavam a receber, em uma ocasião em que aspectos previstos e imprevistos da formação deram origem a uma série de problemas e contratempos, como destacado anteriormente.[60]

O diálogo mantido entre as IES e a Coordenação Local do Pacto no município foi objeto de outra questão que constava do roteiro da entrevista realizada com os OEs:

Quadro 89 – Avaliação do diálogo mantido entre as IES e a coordenação local do PNAIC

Você considera que existe um diálogo adequado entre as Instituições de Ensino Superior que operacionalizam o programa e a coordenação local do Pacto?	
OE1	No início foi difícil, a instituição estava muito fechada, depois o próprio grupo pontuou as necessidades e a relação está melhor. Fez reuniões com o grupo todo no auditório, nas salas e isso melhorou. Com as manifestações e opiniões conseguiram dialogar melhor. Acredito que haja um bom diálogo com a coordenação local, ela encaminha os e-mails da equipe e da [coordenadora-geral] e acho que é bom.
OE2	Acredito que sim.
OE3	Não. Tudo que acontece a gente é que traz, é a primeira vez que a [coordenadora local] vai à reunião na IES 3.
OE4	Eu acho que não. Agora as questões técnicas já foram solucionadas. Tecnicamente há um diálogo. Fora isso, acho que não há diálogo nenhum. A relação se dá entre DRE e SME. Em relação à metodologia, à pedagogia, não acho que a IES 1 se relacione com a DRE.
OE5	Não percebo entrosamento, parece tudo meio retalhado e costurado com remendos.

[60] Vide quadro 16 (nesse capítulo).

As respostas dividem-se entre as que consideram que o diálogo entre as instituições de ensino superior e a coordenação local do programa é adequado e as que afirmam que não é adequado. Duas delas encaixam-se no primeiro grupo (OE1 e OE2); as três restantes integram o segundo grupo.

A justificativa oferecida pela OE1 para sua avaliação positiva consiste no fato de que a coordenadora local encaminha a ela/aos formadores os e-mails da equipe e da coordenadora-geral. Porém, a outra OE que afirmou acreditar que o diálogo é adequado, OE2, não justificou sua resposta. Já a OE3 argumentou que eram as orientadoras que levavam informação sobre tudo o que acontecia na formação, pois a coordenadora local não havia frequentado, até aquele momento, nenhuma reunião convocada pela IES3. A OE4, por sua vez, expôs sua impressão de que tecnicamente existia um diálogo, uma vez que as questões técnicas já haviam sido solucionadas. Mas, para além disso, considerou que não havia diálogo nenhum: "Em relação à metodologia, à Pedagogia, não acho que a IES1 se relacione com a DRE".[61] Para ela, a relação se dava entre a DRE e a Secretaria Municipal de Educação (SME). A outra orientadora de estudos, OE5, deixou de justificar sua resposta, mas colocou ênfase em sua discordância: "Não percebo entrosamento, parece tudo meio retalhado e costurado com remendos".

Portanto, parte das respostas sugere que as orientadoras observam certo distanciamento entre a IES e coordenação local, o que pode estar relacionado, de um lado, com a falta de especificidade da função desses atores do PNAIC, com a definição pouco precisa de suas atribuições e de outro com o fato de não haver uma forma institucionalizada de monitoramento do trabalho efetivamente realizado pelas instituições de ensino superior.

Além disso, observa-se a ocorrência de respostas conflitantes entre OEs formados pela mesma IES: as OE1, OE4 e OE5. Nesse caso, a divergência pode estar relacionada ao fato de que a primeira trabalha em rede de ensino distinta daquela em que atuam as outras duas, o que implica coordenações locais também distintas, muito embora todas as profissionais e ambas as redes reportem-se à mesma coordenadora de IES.

---

[61] A formadora refere-se à DRE porque no município em que atua profissionalmente este órgão da Secretaria Municipal de Educação é responsável pela formação dos educadores vinculados as escolas a ela pertencentes. No caso do PNAIC, cada DRE conta com um coordenador responsável pela gestão da equipe de OEs e pela formação dos PAs.

5.c.1.4 – Avaliação da formação dos OEs, realizada pelas IES

Os relatórios elaborados pelas IES e alocados no SISPACTO constituem outra fonte de informação sobre a formação dos orientadores de estudo realizada em 2013. Neles abordam-se temas semelhantes aos que vêm sendo tratados até o momento, porém da ótica dos sujeitos responsáveis pelo primeiro nível da implementação da política.

Quadro 90 – Informações sobre o colegiado do curso fornecidas pelas IES integrantes da amostra

Colegiado do curso	
IES1	A equipe PNAIC/IES 1 foi composta para atuação em três polos, (...) tendo uma sede (...) e uma subsede (...), nas quais se deram as reuniões de planejamento. (...) Houve também intensa troca de informações entre as duas equipes que se valeram dos recursos da comunicação virtual via e-mail e webconferências. (...) particularmente no interior paulista deram-se visitas periódicas aos municípios para o acompanhamento das formações.
IES2	A especificidade do projeto da IES 2, com polos instalados em nove diferentes regiões do Estado, abrangendo municípios pequenos (...), inviabilizou a locomoção dos formadores e supervisores para visitar os municípios. As coordenadoras geral e adjunta mantiveram contatos frequentes com supervisores e formadores por meios virtuais.

Nos registros elaborados por ambas as instituições observa-se que há coincidência com informações que haviam sido obtidas junto às formadoras: a existência de vários polos de formaçãoe o uso intenso e frequente de meios de comunicação virtuais pelos membros das equipes de cada IES. [62] (A afirmação acerca da utilização do correio eletrônico corrobora a avaliação anterior segundo a qual deveria ter sido prevista, favorecida e institucionalizada pelos formuladores da política até mesmo porque a opção pela mediação virtual traz implicações e consequências que podem impactar a implementação da política, sobretudo quando feita de modo improvisado.)

Por outro lado, há nesses registros dados novos, presentes apenas nesse instrumento: a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de realização de visitas aos municípios abrangidos pelas IES com a finalidade de acompanhar as formações; dificuldade causada, entre outros fatores, pela distância dessas localidades em relação à sede da IES ou ao polo em que a formação ocorria; a realização de webconferências

[62] Importa mencionar que no relatório elaborado pela IES1 aparece pela primeira vez a informação de que o curso foi ministrado em três polos (em instrumentos analisados anteriormente apenas dois deles haviam sido mencionados).

com a intenção de assegurar as trocas de informação entre as equipes que atuavam nos diferentes polos pela IES1.

As soluções encontradas pelas IES para encurtar distâncias geográficas por meio da tecnologia da comunicação levam a crer que o campo de abrangência das instituições pode ter resultado mais amplo do que o previsto pelos participantes da política, acarretando dificuldades como as apontadas acima, que exigiam a adoção de medidas para resolvê-las ou, ao menos minimizá-las, de forma concomitante ao desenvolvimento da formação.

As informações sobre o planejamento do curso reiteram aspectos já apontados nas entrevistas realizadas com os formadores. No caso da IES2, foram mencionados o encontro inicial de formação dos formadores, no qual eles puderam conhecer os temas contemplados no material de formação dos professores (circunstância mencionada pela formadora F2, que representa uma iniciativa pouco frequente na amostra do estudo de caso realizado e que, embora não conste dos textos oficiais da política, poderia ter sido adotada também por outras IES), bem como os encontros realizados nos polos e liderados pelos supervisores, nos quais se elaboravam as pautas da formação dos OEs. Já no caso da IES1, há referência aos dois polos em que as reuniões de planejamento foram realizadas pelos supervisores, em 2013, sendo que somente em algumas delas contou-se com a presença das coordenadoras-geral e adjunta. A autonomia conferida aos supervisores e equipes de formadores para a elaboração do planejamento dos encontros de formação, sem que as decisões fossem centralizadas pelas coordenadoras gerais, reitera o que havia sido discutido anteriormente.

Entretanto, outros elementos presentes nesse trecho do relatório constituem informação nova: a composição da equipe da IES1, qualificada como heterogênea por conter profissionais oriundos do meio acadêmico e da Secretaria de Educação do município em que um dos polos da instituição encontra-se sediado. Para o autor do relatório, a constituição resultante dessa “mescla” propiciou que saberes acadêmicos interagissem com aqueles construídos no “chão da escola”.

O aprofundamento dos conteúdos abordados nos Cadernos de Formação por meio de palestras realizadas em diferentes polos da IES2 consiste em outro elemento que ainda não havia sido mencionado pela formadora a ela vinculada.

Por fim, a menção ao diálogo e à construção conjunta de conhecimentos, presente no relatório elaborado pela IES1, apareceu pela primeira vez. A

coordenadora-geral afirmou que insistiu para que houvesse escuta e sensibilidade no diálogo como os orientadores de estudo, na tentativa de corresponder a suas demandas e respeitar o "mundo em que seus conhecimentos são construídos." Ainda que, na entrevista, as formadoras tenham mencionado a possibilidade de realização de ajustes no planejamento dos encontros de formação dos OEs, de acordo com as características de cada turma, não fizeram referência explícita à escuta atenta de suas demandas nem ao respeito pelos conhecimentos construídos por eles.

Em outra parte do relatório da IES1, há, novamente, referência ao diálogo e à escuta das demandas dos OEs.

> Na interlocução com os orientadores de estudo, enfatizou-se sempre o diálogo, de tal forma que, embora tenha havido certas dificuldades iniciais no relacionamento entre os componentes da equipe de formação e os formandos propriamente ditos, a escuta de suas demandas conduziu via de regra a reformulações, adaptações e renovações, seja na prática pedagógica, seja nos componentes em si, seja na oferta de palestras e mesas-redondas com vistas ao aprofundamento das temáticas presentes em cada módulo, seja ainda nos recursos tecnológicos.

Dada a ênfase com que o diálogo é referido no documento, parece inconsistente que nenhuma das três formadoras vinculadas a essa instituição o tenham mencionado em suas respostas, uma vez que são elas as responsáveis por concretizar a intenção manifesta pela coordenadora-geral, até porque estão diretamente em contato com os OEs e são suas interlocutoras privilegiadas no processo formativo. Tampouco se nota nas respostas das orientadoras que frequentavam turmas dessa IES (OE1, OE 4 e OE 5) qualquer menção ao diálogo que se afirma ter existido.

Quadro 91 – Relatos produzidos pelas IES sobre o acompanhamento aos cursistas realizado em 2013

Acompanhamento aos cursistas	
IES1	Na sede houve maior facilidade para o acompanhamento aos cursistas, mesmo porque parte dos formadores atua na Secretaria Municipal de Educação, também pela facilidade de locomoção entre municípios do interior paulista. Já na subsede (...), as visitas aos encontros e seminários foram raras. (...) as dificuldades do cotidiano (...) trouxeram empecilhos para que pudesse haver maior proximidade da equipe de formação nas diferentes regionais (...), lembrando-se que grande parte dos formadores (...) atuava também como professores de instituições privadas de Ensino Superior no período noturno.

IES2	O acompanhamento dos cursistas foi feito diretamente pelos orientadores de estudo e coordenadores locais. Os formadores e supervisores realizaram o acompanhamento pelos meios virtuais, em função das dificuldades já apontadas. Foram analisados relatórios dos orientadores e coordenadores. Às coordenadoras-geral e adjunta couberam o acompanhamento dos supervisores e formadores, assim como a resolução de problemas de avaliação.

Nota-se que o acompanhamento aos cursistas consistiu em uma dificuldade para ambas as instituições tal como fora mencionado por uma delas no fragmento referente ao colegiado do curso, embora tenham sido encontradas formas de contorná-la. Enquanto a IES2 optou por delegar a responsabilidade de acompanhar os PAs aos coordenadores locais e aos OEs e por definir que o acompanhamento desses últimos ocorreria por meio da leitura de seus relatórios por supervisores e formadores, a IES1 relata ter acompanhado apenas os cursistas inscritos em um dos polos, devido a empecilhos existentes no outro. Diante da diferença resultante dessa opção, deixa-se de saber se algum tipo de acompanhamento, ainda que não presencial, foi providenciado para os cursistas inscritos no polo aparentemente desassistido. O autor do relatório parece acreditar, de acordo com o próprio texto, que o acompanhamento se restringe aquilo que se faz presencialmente, deixando de incluir ações "a distância" como a leitura de relatórios.

Como mencionado anteriormente, a Resolução nº 4/2013 do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) prevê o acompanhamento das atividades dos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores como uma atribuição dos formadores vinculados a IES. Contudo, a resolução não esclarece o modo pelo qual o acompanhamento pode ser feito. Consequentemente, a decisão tomada por uma das IES da amostra de propor que eles o façam a distância, por meio da análise de relatórios, pode ser considerada apropriada diante da impossibilidade de realização do acompanhamento presencial. Já a outra decisão tomada pela mesma instituição, delegar aos coordenadores locais a responsabilidade pelo acompanhamento dos PAs, indica que a solução encontrada corresponde a um desvio em relação às atribuições dos primeiros previstas na mesma resolução, relativas na maior parte das vezes à gestão e à articulação de ações de formação continuada. A única das atribuições desses atores que se aproxima da nova responsabilidade consiste no monitoramento da realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores.

Quadro 92 – Análise crítica produzida pelas IES sobre o conteúdo abordado na formação dos OEs em 2013

Análise crítica - conteúdo	
IES1	Entendemos nesta IES que a temática dos Projetos Didáticos merece aprofundamento. Justificativas: 1) embora já seja de amplo conhecimento e prática nas escolas a epistemologia dos Projetos Didáticos ou dos Projetos de Letramento, a leitura que se faz deles dá-se muitas vezes de forma simplificadora, sem que se extraia dessa proposta todas as suas potencialidades; 2) é fundamental que se leve à prática a proposta dos projetos emergentes, ou seja, daqueles projetos que vão desdobrando-se de forma criativa, seja por período quinzenal, seja mensal, seja mesmo semestral; 3) no Projeto de Letramento, podem se fazer as articulações desejáveis entre as múltiplas linguagens infantis; 4) é o Projeto de Letramento que pode propiciar a articulação desejável entre os componentes de Linguagens e de Matemática.
IES2	Revisão dos direitos de aprendizagem, do conceito de consciência fonológica, de ampliação sobre o valor da literatura infantil e os meios para isso. Um assunto que sempre mereceu destaque é a avaliação e os seus processos nos anos iniciais. Além desses temas, foram apontados: Currículo, Alfabetização e Letramento, Inclusão, Interdisciplinaridade, Projeto, Sequência Didática, Jogos com Objetivos Linguísticos.

No que diz respeito à análise crítica do conteúdo abordado na formação realizada em 2013, observa-se claramente que as IES optaram por realizá-la de formas distintas. Os projetos didáticos foram apontados como um conteúdo merecedor de aprofundamento pela IES1. Essa indicação é feita mediante a apresentação de algumas justificativas. De forma contrária, a IES2 enumera vários conteúdos, sem justificar a presença deles na relação; sugere-se que alguns sejam revisados (direitos de aprendizagem, conceito de consciência fonológica, ampliação do conhecimento sobre o valor da literatura infantil, por exemplo) e comenta-se que outro – avaliação e seus processos nos anos iniciais do Ensino Fundamental – mereceu destaque.

A enumeração é concluída com a menção a vários outros conteúdos que teriam sido "apontados", mas não se sabe por quem (se pelos sujeitos da formação ou pelos formadores) nem com que finalidade (para que sigam sendo abordados, por exemplo): Currículo, Alfabetização e Letramento, Inclusão, Interdisciplinaridade, Projeto, Sequência Didática, Jogos com Objetivos Linguísticos.

Seria relevante que as análises oferecessem informação sobre o processo percorrido ao realizá-las, bem como sobre os atores nele envolvidos e sua participação. De qualquer forma, resulta interessante que as IES tenham refletido, de alguma maneira, sobre os conteúdos comunicados aos OEs em 2013 e tenham traçado diretrizes para a continuidade do processo formativo, ainda que elas possam

parecer pouco claras àqueles que tentam interpretá-las externamente (como ocorre com o registro da IES2).

Quadro 93 - Análise crítica produzida pelas IES sobre a metodologia utilizada na formação dos OEs em 2013

Análise crítica - metodologia	
IES1	Defendemos o diálogo, a interação, a escuta, o respeito de todos por todos - e estes são componentes sempre sujeitos ao aprimoramento e à aprendizagem constante.
IES2	Foram propostas formas de estudos individuais e coletivas, incluindo a metodologia de solução de problemas. De um modo geral a equipe não ficou restrita à mera apresentação dos cadernos e de seus conteúdos, mas buscou a sua ampliação. Isso foi possível graças à formação e disponibilidade da equipe de supervisores da IES. (...)

A análise crítica da metodologia utilizada na formação explicita diferenças entre as informações fornecidas pelas duas instituições e, possivelmente, entre o conhecimento por parte daqueles responsáveis pela redação de ambos relatórios acerca do trabalho efetivamente realizado pelas IES. De um lado são reiteradas atitudes valorizadas (a escuta, o respeito, entre outros); de outro, mencionam-se estudos individuais e coletivos, a metodologia de solução de problemas e, ainda, a ampliação dos conteúdos abordados nos cadernos.

Porém, embora a IES2 tenha feito algumas referências à metodologia adotada na formação, pode-se afirmar que em nenhum dos casos faz-se uma explicitação clara de estratégias, materiais ou dispositivos utilizados.

Como se pode recordar, não há, nos textos legais referentes ao PNAIC, indicações precisas quanto a esse aspecto (o que pode ter levado à ocorrência de informações pouco explícitas sobre a metodologia utilizada). Com isso, concede-se autonomia e liberdade às IES para utilizar sua expertise quanto à formação docente do modo que julgar adequado, podendo adaptar os conhecimentos construídos nos cursos de formação inicial pelos quais são responsáveis ao contexto da formação continuada, direcionando-os aos conteúdos e compromissos relativos ao Pacto.

As únicas referências oferecidas para isso nesses textos seriam os Cadernos de Formação do PNAIC, que trazem o conteúdo e as sugestões de estratégias para a sua abordagem nos encontros de formação dos professores alfabetizadores, aspectos que mereceram investimentos distintos por parte das IES, já que, diferentemente dos conteúdos, as estratégias formativas raramente estiveram em pauta nos encontros de

formação dos OEs e, quando o fizeram, se tratou apenas de mencionar brevemente como determinado conteúdo ou texto integrante do material poderia ser apresentado aos professores.

Quadro 94 – Avaliação da equipe pedagógica das IES, realizada pelas próprias instituições

Avaliação da equipe pedagógica	
IES1	Os números não apontam para uma avaliação fidedigna, já que só na complementação e cruzamento com dados qualitativos eles podem de fato adquirir significado. Além disso, foi necessário conviver com alguns impasses e limitações próprias do SISPACTO (...).
IES2	A Equipe da IES dedicou-se com afinco às atividades, contribuindo significativamente para o sucesso do PACTO na área de abrangência da IES 2.

A avaliação da equipe pedagógica apresenta variações entre as duas IES. Enquanto a IES1 assinala que a avaliação deve contemplar também dados qualitativos, além dos quantitativos (já previstos e considerados pelo SISPACTO), para que se torne fidedigna, a IES2 afirma que a equipe demonstrou afinco ao se dedicar às atividades, com o que colaborou para o sucesso do Pacto na área de abrangência daquela instituição. Não há indicações dos instrumentos utilizados pela IES2 para a obtenção dos resultados expressos na avaliação positiva apresentada por ela nesse trecho do relatório. Também não existem informações sobre a avaliação propriamente dita que é feita da atuação da equipe da IES1.

As informações contidas nessa parte do relatório revelam-se insuficientes para que se conheça a maneira pela qual os processos de avaliação da formação oferecida são conduzidos. Consequentemente, deixa-se de saber como as IES procedem para monitorar a qualidade da formação, adequá-la e mantê-la afinada com os propósitos que orientam a realização da política. A opção, feita pelo MEC, de pautar a avaliação da formação realizada pelas IES parceiras unicamente em autoavaliações abre espaço para omissões e seleção das informações que seriam oferecidas por essas instituições, até mesmo porque não se prevê que elas recebam algum *feedback* dessas avaliações. Outra opção poderia ser a de atribuir aos Comitês de Coordenação Institucional do PNAIC a responsabilidade pela avaliação da formação, já que a Portaria n° 867/2012 os responsabiliza pela mobilização e a proposição de soluções para temas

estratégicos, no âmbito do Estado, ainda que suas atribuições não tenham sido definidas.[63]

Quadro 95 – Avaliação da articulação com o MEC, realizada pelas IES

Articulação com o MEC	
IES1	Entendemos que a equipe de técnicos do MEC tem feito o que lhe é possível em termos de colaboração e respostas rápidas a nossas demandas. Certamente seria necessária, entretanto, uma ampliação dessa equipe, já que é intensa a pressão que chega das bases (coordenadores locais, orientadores de estudo e professores) aos coordenadores geral e adjunto, sem que estes consigam lhes dar uma resposta tão rápida quanto eles desejariam, fato que torna a IES e o próprio MEC vulneráveis a críticas constantes e desnecessárias. (...)
IES2	A articulação com o MEC foi decisiva para levar a bom termo as atividades. Contamos, ao longo de 2013, com o apoio de toda a equipe gestora e técnica da SEB. (...)

A articulação com o MEC é avaliada de maneira positiva e mais explícita pelos autores dos relatórios de ambas as IES em comparação ao que havia sido feito pelas formadoras na autoavaliação, como seria de se esperar, já que, de acordo com a mesma portaria, as coordenadoras-gerais, profissionais envolvidas na elaboração do relatório, deveriam manter relação com o ministério, na qualidade de representantes das IES, ao coordenar a gestão do curso e zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas públicos de ensino.

Tanto a IES1 quanto a IES2 afirmam que o MEC colaborou para que as atividades pudessem ser realizadas de modo satisfatório, mas a primeira sugere que a equipe de técnicos do ministério seja ampliada, a fim de que respostas mais ágeis possam ser dadas às demandas dos coordenadores locais, orientadores de estudo e professores que são encaminhadas aos coordenadores das IES e posteriormente aos profissionais integrantes da equipe citada. Para o autor do relatório, as respostas menos rápidas do que o desejado fizeram com que IES e MEC fossem alvos de críticas desnecessárias no primeiro ano de implementação do PNAIC.

[63] De acordo com a portaria, o Comitê de Coordenação Institucional é "composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no Estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no Estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no Estado e de outras entidades que a Coordenação julgar convenientes". (BRASIL, 2012b)

Quadro 96 – Autoavaliação das IES sobre as lições aprendidas em 2013

Lições aprendidas	
IES1	Aprendemos sempre a necessidade da persistência, da perseverança e do apego à utopia em momentos em que algumas vezes pudemos nos sentir mal correspondidos em relação à grandeza da utopia que alimentamos. A construção de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme fomos sendo levados a entender, envolve diversos pactos e suas amarrações. Por parte de nossa IES, insistimos nos critérios da escuta e da colaboração, assim como naqueles da pesquisa constante em busca da renovação de temáticas e metodologias. Tendo obtido sucesso no pacto que tratávamos de construir no envolvimento de toda a equipe de supervisores e formadores e nas alianças com os orientadores de estudo, fomos levados a perceber que outras amarrações ainda se tornavam necessárias e que, provavelmente, passavam pela solidez de um comitê estadual bem construído e articulado.
IES2	(...) todos os envolvidos no Projeto, cada um por seu turno, aprendeu lições valiosas: lições pedagógicas, de convivência, de trabalho coletivo, de respeito aos saberes de todos e de cada um.

Ao enumerar as lições aprendidas, o autor do relatório da IES1 cita, inicialmente, atitudes como a persistência, a perseverança e o apego à utopia. Em seguida, refere-se à existência de vários pactos e amarrações envolvidos no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Refere-se ainda à escuta, à colaboração e à pesquisa constantemente realizada com vistas à renovação de temáticas e de metodologias. Do relatório da IES2 constam outras lições, consideradas valiosas: "lições pedagógicas, de trabalho coletivo, de respeito aos saberes de todos e de cada um".

Observa-se que, tal como já havia sido apontado na análise das autoavaliações dos formadores, aprendizagens mais explicitamente relacionadas com o planejamento, a gestão e a realização de processos de formação continuada de formadores e de professores deixaram de ser mencionadas, apesar de algumas das citadas estarem associadas com isso, de modo vago (como "lições pedagógicas" e renovação de metodologias). Também não existem indicações de que essa experiência tenha gerado aprendizagens a partir do estabelecimento de relação entre os âmbitos da formação inicial de professores e da formação continuada, nos quais o engajamento e a tradição da atuação das IES brasileiras são distintos, como se sabe.

Ressalte-se que, ao avaliar de forma positiva o pacto construído pela instituição entre supervisores e formadores, assim como a aliança mantida por esses com os OES, o relatório da IES1 critica a falta de um comitê estadual sólido, bem construído e articulado, que representaria "outra amarração, ainda necessária", além de corresponder a uma determinação prevista na Portaria nº 867/2012. De acordo com esse documento oficial, seria constituído um arranjo de instituições

encarregadas pela gestão do Pacto, sendo que em cada Estado brasileiro deveria haver um comitê integrado por representante do MEC, do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria de Estado da Educação, da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado, entre outras entidades, o qual seria responsável pela mobilização e proposição de soluções para problemas estratégicos, no âmbito do Estado.

Quadro 97 – Sugestões apresentadas pelas IES para a continuidade do PNAIC

Sugestões	
IES1	(...) é desejável que os orientadores de estudo sejam distribuídos de forma equitativa entre as três IES paulistas, fato que se deu de forma aproximada em 2013 e poderá se concretizar melhor em 2015 pela redistribuição de parte dos OEs (...) Outra sugestão refere-se à importância da construção de um comitê estadual genuinamente representativo.
IES2	Disponibilizar informações precisas e operacionais sobre o manejo dos recursos pelas universidades estaduais. Estabelecer o número de adjuntos com sistema proporcional à abrangência do projeto das universidades.

As sugestões referem-se a questões distintas. No caso da IES1, observa-se o interesse em ampliar o seu campo de atuação, o que poderia ser feito pela redistribuição dos OEs equitativamente entre as três IES responsáveis pelo PNAIC no Estado de São Paulo, corrigindo-se, assim, a divisão aproximada que fora realizada em 2013. No caso da IES2, as recomendações referem-se à revisão dos critérios utilizados para o cálculo de coordenadores-adjuntos e à disponibilização de informações precisas e operacionais sobre a utilização dos recursos pelas universidades estaduais, aspectos que possivelmente representaram dificuldades ou problemas ao longo do primeiro ano da formação continuada (recorde-se que na entrevista a formadora F2 referiu-se a problemas relacionados com a gestão dos recursos financeiros e que mensagens eletrônicas enviadas aos OEs também abordaram problemas dessa natureza).

Chama atenção a menção feita pela autora do relatório da IES2 às universidades estaduais, o que sugere algum tipo de especificidade relativa às instituições que não são federais e suscita dúvida sobre eventuais facilidades no manejo de verbas por parte das IES federais. Nos textos oficiais do PNAIC não há qualquer pista sobre isso e as IES que poderiam vir a integrá-lo nem mesmo sobre os critérios que seriam utilizados ao selecioná-las; lê apenas que “a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por Instituições de Ensino

Superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores”[64]

Quadro 98 – Comentário integrante do relatório elaborado pela IES1

Outros comentários	
IES1	É fundamental, conforme discutido em encontro em Brasília, no início de 2014, que sejam preservadas todas as bolsas previstas em princípio para os orientadores de estudo e para os professores alfabetizadores de forma a garantir o envolvimento completo de todos com o curso de formação continuada como se deu neste ano de 2013. É fundamental, também, que o pagamento das bolsas se dê da forma mais ágil e pontual possível.

Os comentários registrados pela IES1 revelam certa preocupação com a continuidade da formação em 2014. Recomenda-se a manutenção das bolsas destinadas aos OEs e PAs, o que resultaria na preservação do envolvimento dos cursistas com a formação continuada, tal como ocorrido em 2013, segundo a coordenadora local. Considerando-se as frequentes reorganizações das redes de ensino municipais brasileiras, motivadas pelo intenso fluxo dos profissionais da área, por sua vez causado, em grande medida, pela maneira pela qual eles são integrados às redes (o tipo de vínculo funcional que mantêm com ela), a recomendação relativa à manutenção dos cursistas e de seu interesse pela formação é uma preocupação procedente e partilhada com outros sujeitos da política. Coordenadores locais de dois dos municípios abrangidos pelo estudo de caso mencionaram, em encontros com OEs, realizados no final de 2013, que estudavam mecanismos que pudessem servir de incentivo aos professores cursistas para que se mantivessem em turmas do ciclo de alfabetização no ano seguinte, ou, ao menos, que assegurassem a eles prioridade no momento de atribuição de classe, procurando evitar perdas, desmobilização e descompassos entre os professores alfabetizadores na composição das turmas do PNAIC para o segundo ano da formação.

Outro aspecto do comentário, referente ao pagamento das bolsas de estudo, indica uma possível insatisfação com a forma como foram pagas em 2013, já que se explicita a opinião de que é “fundamental” que ele seja feito de forma mais ágil e pontual. Como parte dos trâmites relacionados ao pagamento das bolsas deveria ser

[64] MEC/FNDE - Resolução nº 4 /2013 - Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Artigo 4.

realizado pela própria IES, consistindo em uma das atribuições da coordenação-geral, como indicado anteriormente (solicitar mensalmente os pagamentos a todos os bolsistas que fizerem jus à bolsa no período de referência, responsabilizando-se pela veracidade das solicitações[65]), supõe-se que a insatisfação se refira ao tempo transcorrido entre a solicitação e o pagamento propriamente dito.

5.c.1.5 Análise qualitativa de encontros de formação dos OEs

A análise qualitativa da implementação da formação dos orientadores de estudo pelos formadores vinculados às IES complementa a apresentação que vem sendo realizada acerca das experiências vivenciadas pelos sujeitos da política, nesse caso por formadores e orientadores de estudo em formação.

Nessa seção, o foco é colocado nas estratégias formativas utilizadas nos encontros observados, a fim de conhecer como elas são implementadas e implicam a participação dos sujeitos, quer sejam os formadores, quer sejam os OEs. Devido a sua relevância nos processos formativos, por meio delas se pretende ter acesso à maneira pela qual a formação continuada dos orientadores de estudo é concretizada.

Inicialmente, realiza-se um levantamento da frequência e da variedade de estratégias formativas observadas nos encontros acompanhados pela equipe da pesquisa e, em seguida, são analisados registros da realização da estratégia mais frequente nas turmas da amostra.

No caderno "Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" afirma-se que as diferentes estratégias formativas estimularão os professores a pensar sobre outras possibilidades de trabalho com os alunos, o que poderá fazer com que incrementem o seu fazer pedagógico. Recomenda-se que sejam diversificadas de forma a "ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos".[66] (BRASIL, 2012h, p. 28)

As estratégias sugeridas no material são as seguintes:

- Leitura deleite.
- Tarefa de casa e de escola e retomada do encontro anterior.
- Estudo dirigido de texto.
- Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros.

---

[65] MEC/FNDE - Resolução 4/2013 . Artigo 15.

[66] O material é tomado como referência para a análise da formação dos orientadores de estudo uma vez que, como assinalado anteriormente, a coleção de materiais elaborados para apoiar a implementação do PNAIC não contém um caderno que seja específico sobre a formação desses atores, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

- Socialização de memórias.
- Vídeo em debate.
- Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas.
- Análise de atividades dos alunos.
- Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula.
- Análise de recursos didáticos.
- Exposição dialogada.
- Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados.
- Avaliação da formação.

Há, no material, a orientação de que as quatro primeiras estratégias sejam realizadas de modo permanente, o que favoreceria o sentido de permanência e estabilidade dos encontros de formação. As demais, diferentemente, devem ser propostas de modo articulado ao estudo teórico, a fim de propiciar a reflexão sobre a prática, podendo variar a cada vez e, assim, dinamizar os encontros de formação.

O quadro 99 foi elaborado a partir dos dados oriundos do registro do trabalho de campo realizado pelas pesquisadoras quando observavam a formação dos orientadores de estudo da amostra. Ele indica a frequência com que as estratégias formativas foram realizadas pelas formadoras no decorrer dos três encontros acompanhados. A quantidade de marcações realizada em cada célula do quadro corresponde a quantidade de vezes em que a estratégia em questão foi posta em prática pela formadora indicada na primeira linha da coluna.

Quadro 99 – Realização de estratégias formativas nos encontros de formação dos OEs pelas IES

	IES1 F1	**IES 1 F4**	**IES 1 F5**	**IES 2 F2**	**IES 3 F3**
Encontros observados / Estratégias formativas	1, 2 e 3	2, 3 e 4	1, 2 e 5	2, 3 e 5	2, 3 e 4
E1	x	x x	x x	x x	x x x
E2			x x	x	x x x
E3	x x x		x	x x	x x
E4	x	x x	x x		x x
E5			x	x	
E6			x		x
E7		x		x	x
E8	x				x x
E9	x x	x	x	x	x

E10	x	x	x x	x x	x
E11	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x
E12					
E13	x	x	x x x	x x	x

Legenda: estratégias formativas

E1 = Leitura deleite **E2** = Tarefa de casa e de escola e retomada do encontro anterior **E3** = Estudo dirigido de texto **E4** = Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros	**E5** = Socialização de memórias **E6** = Vídeo em debate **E7** = Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas **E8** = Análise de atividades dos alunos	**E9** = Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula **E10** = Análise de recursos didáticos	**E11** = Exposição dialogada **E12** = Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados **E13** = Avaliação da formação

A observação dos encontros revelou que algumas das estratégias utilizadas pelas formadoras não puderam ser incluídas no quadro por não corresponderem à definição das estratégias sugeridas pelo material: o relato de boas práticas (proposto pelas formadoras F1 e F4), a roda de indicação literária (realizada na turma da formadora F3) e a oficina de leitura (desenvolvida pela formadora F4).

A leitura do quadro evidencia que, do ponto de vista da diversidade de estratégias utilizadas nos encontros acompanhados nas cinco turmas, existe diferença quanto às opções das formadoras. Os encontros liderados pela formadora F3 contaram com uma grande variedade nas estratégias utilizadas.[67] Nota-se que apenas duas das elencadas no material da formação não puderam ser experimentadas nos encontros observados nessa turma. Além disso, como assinalado acima, ela propôs a realização de duas outras que não se encontram na relação.

De modo contrário, a formadora F4 variou menos as estratégias formativas a que recorreu nos encontros observados. Utilizou aproximadamente a metade das possibilidades que constam da lista e também lançou mão de duas que não constam: a oficina de leitura e o relato de boas práticas.

Em posição intermediária, encontram-se os formadores F1, F2, F5, que incluíram em seus encontros a realização de boa parte das estratégias sugeridas. Vale lembrar que F1 e F5 vinculam-se a mesma IES, o que talvez sirva para compreender essa semelhança, uma vez que, como mencionado anteriormente, o planejamento dos encontros era feito de forma coletiva, podendo haver variações e adaptações de modo

[67] Seguindo a orientação contida no material, observou-se que nem sempre as estratégias são utilizadas isoladamente. Em algumas situações duas delas são propostas de modo articulado ou sequenciado, como por exemplo, a exposição dialogada e o estudo dirigido de texto.

a torná-lo ajustado às características de cada turma. Por outro lado, a diferença observada entre essas turmas e a da formadora F4, vinculada a mesma instituição, em relação a esse critério tanto pode ser compreendida a partir da informação acerca da liberdade de adaptação do planejamento quanto pode dever-se a outros fatores. De qualquer forma, nota-se que existem em comum várias estratégias de que as três profissionais dessa IES se utilizam.

No que diz respeito à frequência de uso das estratégias, constata-se que, nos encontros observados, houve variação entre elas, sendo que uma não chegou a ser proposta (a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados) e, contrariamente, outra foi utilizada por todos os formadores em todos os encontros (a exposição dialogada[68]). Entre esses extremos, situam-se várias outras, organizadas em dois blocos. No primeiro têm-se outras quatro, que foram pouco acionadas e estiveram presentes em apenas algumas turmas: a socialização de memórias, o vídeo em debate, a análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas e a análise de atividades dos alunos. No segundo, situam-se as sete estratégias que foram utilizadas nos encontros de todos os formadores ou quase todos e, ainda, se repetiram em mais de um encontro em certas turmas: a leitura deleite, a tarefa de casa e de escola e retomada do encontro anterior, o estudo dirigido de texto, o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros, a análise de relatos de rotinas, as sequências didáticas, os projetos didáticos e de planejamentos de aula, a análise de recursos didáticos e, por fim, a avaliação da formação.

Retomando a análise das sugestões de pauta para os encontros de formação dos professores realizada no capítulo 4, nota-se que, tal como havia sido indicado, o estudo de textos teóricos é realizado com frequência inclusive nos encontros de formação dos OEs, fato que não surpreende, dadas as características dos Cadernos de Formação. Entretanto, a análise das estratégias realizadas pelos formadores das IES demonstra que o "estudo dirigido de textos" foi superado em termos de frequência pela estratégia de "exposição dialogada", como apontado acima.

Além disso, algumas estratégias relacionadas à "tematização da prática docente" como a "análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas" e a "análise de atividades dos alunos" se encontram entre as que foram pouco observadas nos encontros de formação dos orientadores de estudo, corroborando

[68] Assim, essa estratégia revelou-se "permanente" no nível da formação dos OEs, contrariando o que fora recomendado no Caderno de Formação dos Professores.

outra característica identificada na análise da pautas integrantes dos cadernos. Mesmo considerando que os encontros contemplam, com certa frequência, outras estratégias usualmente realizadas com a intenção de converter a prática docente em objeto de análise (como a "análise de recursos didáticos" e a "análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula"), é preciso ressaltar que as análises da maneira pela qual determinadas aulas são planejadas e realizadas, assim como a análise das produções dos alunos são estratégias indispensáveis à reflexão dos docentes.

> Analisar aulas – a partir do registro realizado em vídeo ou por escrito - constitui uma ferramenta privilegiada de formação. Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar (...). (LERNER; TORRES; CUTER, 2007, p. 103)

Abordagem que progride desde a situação contextualizada e captada pelo registro até suas possíveis generalizações e descontextualizações, as quais favorecem a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção do conhecimento pedagógico.

A análise dos registros da utilização da estratégia mais frequente, a exposição dialogada, em turmas distintas, podem contribuir para o conhecimento da maneira pela qual os orientadores de estudo foram colocados em contato com conteúdos previstos para a sua formação.

Com o propósito de compreender o que se entende por "exposição dialogada", importa destacar o trecho do Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que apresenta brevemente a estratégia e justifica sua realização:

> A atividade do professor durante a formação é o que garante o seu engajamento. Portanto, a valorização de seus conhecimentos é requisito fundamental para que a formação seja, de fato, transformadora. No entanto, não se pode deixar de lado a importância de sistematização dos saberes construídos. Por isso, em diferentes situações, a estratégia de exposição dialogada pode ser uma boa estratégia formativa (BRASIL, 2012h, p. 32).

De acordo com ele, nessa estratégia, tanto a atuação do professor quanto a do formador são importantes para que a formação resulte em alguma transformação. O primeiro aciona e expõe seu conhecimento, enquanto o último o valoriza e sistematiza os conhecimentos construídos por meio da exposição, da troca de saberes existentes no grupo.

Os registros a seguir foram elaborados a partir das anotações pelos pesquisadores nas situações nas quais observavam a formação dos OEs. Contêm uma

contextualização inicial e também excertos reproduzidos das anotações de campo. Eles representam uma amostra das estratégias formativas acionadas pelos formadores vinculados às IES e oferecem informações sobre sua implementação.

Exposição dialogada: ensino da ortografia

IES3 - F3 - 2º encontro – junho/2013

O conteúdo em pauta, o ensino da ortografia, foi abordado por meio da apresentação de um *PowerPoint* intitulado "A consolidação das letras - correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização" (baseado em texto teórico da unidade 3, publicado no caderno referente ao 3º ano) e de um vídeo em que o professor Artur Gomes de Morais trata do assunto.

A discussão girou em torno da opção de "alfabetizar letrando", mas assegurando-se a "consolidação dos conhecimentos das correspondências som-grafia". Tratou-se também do papel do professor, da concepção de aluno como construtor de conhecimento, assim como da necessidade de promover o conhecimento das regularidades e irregularidades da escrita por meio de processos reflexivos.

No registro da pesquisadora, lê-se o seguinte:

> Em um momento, durante a apresentação dos slides, uma OE diz que, em seu livro sobre a ortografia, Artur Gomes de Morais traz uma forma de mapear as dificuldades da turma que mais aparecem; e explica que o trabalho de ortografia tem três possibilidades: trabalhar a palavra no texto, fora do texto e em revisão textual. Em todas elas, o esforço da criança se encaminha para a dedução da regra, a ponto de saber escrever palavras que não tenha visto antes.
>
> Motivada pela colocação da colega, outra OE critica o que se "cristalizou" no ensino da Língua Portuguesa: que só se deve trabalhar ortografia no texto, "como se usar SS tivesse algo a ver com o texto".
>
> A formadora então comenta que ortografia é "convenção", depende da história, da etimologia. Explica que o autor citado fala que, com algumas palavras, é possível refletir; com outras é preciso memorizar, usar dicionário. A formadora valoriza o trabalho com texto, comentando que, embora a ortografia independa do texto, enquanto enunciado as palavras sempre aparecem no texto, não soltas. Para sistematizar, pode-se ir saindo do texto, uma coisa não invalida outra. Enfatiza que "a gente aprende para usar dentro do texto".
>
> Depois disso, duas OEs ainda discutem sobre trabalhar ortografia dentro ou fora do texto. Uma diz que problematiza o que aparece dentro do texto do aluno, que é disparador, depois, pode-se montar uma sequência – nessa sequência fica-se fora do texto. Outra argumenta: "mas você partiu de um texto!" A primeira diz: "só descubro quando meu aluno produz texto, mesmo que seja frase'. (...) A outra retruca afirmando que quando monta uma sequência didática, isso não está presente no texto, "a ortografia não tem sempre que estar apoiada no texto". A formadora diz que o texto é a unidade

> fundamental do trabalho (...) e comenta que vai ponderar: *Se conseguir fazer a reflexão a partir do texto, me parece muito interessante, vejo a técnica aplicada. Para sistematizar, vou sair do texto, depois eu volto, para que numa próxima produção eu possa ver o que o aluno mostra estar dominando.*

Nota-se que a formadora conduziu a exposição com o propósito de dialogar com os cursistas e procurou incorporar o que eles diziam e pensavam ao que havia se preparado para comunicar, pautada pelo recurso da apresentação gravada em arquivo eletrônico. Realizou algumas intervenções relacionadas ao que ouvia, as quais parecem ser pertinentes para que se construísse uma compreensão coletiva dos conteúdos discutidos. Isso ocorreu, por exemplo, no momento em que, em resposta a uma manifestação contrária ao ensino da ortografia baseado em textos, ela comentou que ortografia é "convenção" e depende da história, da etimologia. Tendo explicado, logo em seguida, que o autor citado afirma que com algumas palavras é possível levar o aluno a refletir sobre as regularidades de sua grafia, com outras é preciso ajudá-lo a memorizar, ensinar a usar o dicionário. Com essa intervenção, acrescentou novas informações ao que outra integrante da turma havia mencionado sobre a obra de Artur Gomes de Morais, agora relacionadas ao ensino de regularidades e irregularidades ortográficas, além de referir-se a características constitutivas da ortografia da Língua Portuguesa.

> Em outro momento da exposição, a formadora traz vários exemplos de ocorrências ortográficas, reforçando a ideia de rever o planejamento e alterar, sim, dependendo da necessidade da turma. Uma OE posiciona-se afirmando não ver necessidade de realizar trabalho sistemático com alunos de 1º ao 3º, apenas no 2º ciclo, criando-se sequências didáticas. Há no grupo quem discorde.
>
> A formadora apresenta um texto de aluno, exemplificando como é um interessante suporte para trabalhar ortografia (no exemplo, uma reescrita do conto "João e o pé de feijão" com problemas de ortografia). Diz que, como há muito o que ser visto, elegerá alguns aspectos e opina que não seria hora de trabalhar pontuação. Chama atenção para a escrita da palavra "gigante", que oscila (JIGANTE, JUGANTE e GANTE).
>
> Quando apresenta um slide que traz a ideia da sistematização dos conhecimentos ortográficos a ser feita no 3º ano – ponderando que isso deve ocorrer "na medida do possível" , a formadora ressalta que nossa escrita não é totalmente fonética, não é uma transcrição exata da fala, e indica o livro de Mário Eduardo Viana *Por trás das palavras* (Ed. Globo) para consulta do professor, uma vez que há lacunas na formação dos professores quanto a esse campo da Língua Portuguesa.
>
> Pelo slide, discute com os OEs sobre regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais, citando exemplos interessantes (...).
>
> Depois de apresentar o vídeo, a formadora finaliza dizendo: *O que a gente se propõe? Ficou claro pelo vídeo que a ideia é, na medida do que for possível, realizar um ensino reflexivo em que os alunos desenvolvem e aplicam; nos debates com professores e meninos, compreender que não temos escrita totalmente fonética porque nem tudo está traduzido com lógica – as irregularidades não nos deixam mentir.*

Nesse outro trecho do registro observa-se que as falas da formadora serviram tanto para comunicar conteúdos da unidade estudada e trazer outras informações relacionadas com eles, quanto para oferecer exemplos práticos, compartilhar experiências didáticas, marcar uma posição e indicar referências bibliográficas. Portanto, constata-se que não se prendeu nem ao que consta no material distribuído aos cursistas nem à apresentação que havia preparado, ainda que a tivesse como um guia, um pano de fundo para a conversa que se estabelecia entre ela e o grupo.

Ao expor, adotou postura respeitosa e interessada pela participação de seus interlocutores, o que resultou em manifestações frequentes dos OEs, mesmo nos momentos em que não existia a demanda de um comentário ou de uma resposta; expuseram seus saberes, suas divergências e dúvidas de maneira espontânea e estabeleceram relações entre o que ouviam e o que liam, o que pensavam e experimentavam na prática pedagógica, expressando algumas delas.

A maneira pela qual a atividade foi finalizada indica a intenção de sintetizar o que foi apresentado. A formadora resgatou o conteúdo considerado mais importante e o destacou, mesmo que de forma pouco compreensível para quem não tomou parte na discussão: "(...) a ideia é, na medida do que for possível, realizar um ensino reflexivo, em que os alunos desenvolvem e aplicam". Além disso, o encerramento contém uma orientação pertinente ao trabalho dos orientadores, quando fossem tratar do mesmo tema na formação dos professores, feita de maneira abreviada: "nos debates com professores e meninos, compreender que não temos escrita totalmente fonética porque nem tudo está traduzido com lógica (...)".

Exposição dialogada e análise de relato de projeto didático
IES2 - F2 - encontro 3 – agosto/2013

Projetos didáticos correspondem ao conteúdo abordado nesse caso, tendo-se como referência os cadernos referentes à unidade 6 (1º, 2º e 3º anos). Além da exposição dialogada, posta em prática no início do encontro, a formadora também recorreu à estratégia de análise de relato de projetos didático, proposta logo a seguir.

A exposição apoiou-se em uma apresentação em arquivo eletrônico na qual se fez uma síntese dos conteúdos abrangidos pelos textos teóricos presentes nos cadernos citados. A formadora partiu da retomada dos objetivos dessa unidade e do comentário de que um deles diz respeito ao tema da unidade: "Planejando a

alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas". O objetivo assinalado consiste no seguinte: "analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita" (os demais referem-se à concepção de alfabetização, de currículo, e à importância da avaliação, além de conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e *planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados*).[69]

A opção por iniciar sua exposição com a leitura dos objetivos da unidade que seria abordada naquele encontro de formação dos OEs e, principalmente, com a indicação daquele objetivo mais diretamente relacionado com o que veriam nas quatro horas seguintes indica a intenção da formadora de comunicar os propósitos em pauta, situando os cursistas em relação o que poderiam esperar, delimitando o campo de sua participação e, ainda, oferecendo parâmetros de avaliação da situação que vivenciariam.

Na continuação, ela apresentou referências bibliográficas que complementavam a abordagem contida no material e que, na sua opinião, deveriam ser sugeridas aos professores: "Projetos de Trabalho", de Fernando Hernandez (Ed. Artes Médicas), "Freinet: evolução histórica e atualidades", de Rosa M. W. Sampaio (Ed. Scipione) e "A escola e a compreensão da realidade", de Maria Tereza Nidelcoff (Ed. Brasiliense). Fez uma breve síntese de cada obra e permitiu que circulassem entre os participantes da atividade que as folheavam e anotavam as referências bibliográficas das que consideravam interessantes.

O seguinte excerto foi reproduzido do registro da pesquisadora; nele transcreve-se parte do diálogo ocorrido durante a realização da estratégia formativa:

> A ideia de que projetos requerem planejamentos que incluem a prática da leitura e da escrita de textos reais para destinatários reais com a integração de diversas áreas do conhecimento é apresentada e, então, a formadora interrompe a leitura do slide para fazer a seguinte pergunta:
>
> F: *São voltados para o ensino ou para a aprendizagem? (fazendo referência ao conteúdo que ela mesma abordou com essa turma no encontro passado).*
>
> OE: *Aprendizagem.*
>
> Ao ler, em outro slide, a informação segundo a qual historicamente os projetos começaram a ser desenvolvidos na Educação Infantil, a formadora comenta: *quando se coloca que a criança é investigadora e capaz de descobrir significados, tem uma mudança na visão de criança e do papel do professor*.

[69] Grifo nosso. Observa-se que o objetivo destacado refere-se ao tema da unidade. No entanto, esse fato não foi mencionado pela formadora nem comentado pelos OEs.

Observa-se que, ao realizar a exposição, a formadora incentivou a participação dos cursistas, endereçando-lhes algumas perguntas. Além de comunicar o conteúdo presente nos textos consultados durante o preparo do arquivo que utiliza como apoio, compartilhou com eles seus comentários sobre alguns aspectos dos projetos didáticos. Isso ocorreu, por exemplo, na situação em que afirmou: "quando se coloca que a criança é investigadora e capaz de descobrir significados, tem uma mudança na visão de criança e do papel do professor". Por outro lado, a informação de que os projetos incluem a prática da leitura e da escrita de textos reais para destinatários reais com a integração de diversas áreas do conhecimento consta do material que serviu de base para o preparo dos slides lidos durante a exposição (caderno referente a unidade 6/ano 1 – p. 16).

> Mais adiante, faz outra pausa na leitura das características do projeto didático e indaga:
>
> F: *É para trabalhar com projetos o ano inteiro e só com projetos?*
>
> Ela mesma responde que não e justifica: *é uma das formas, mas têm outras. Para alguns conteúdos, o trabalho com sequência pode ser mais adequado*.
>
> Outro trecho lido nos slides motiva uma pergunta:
>
> F: *O que vem a ser intervenção pedagógica?*
>
> OE: *O professor colaborando, dando as coordenadas.*
>
> F*: Isso, é aquela ideia do professor mediador. Atuar junto aos alunos e intervir junto aqueles que têm mais dificuldade*.
>
> OE: *Aí é que se evidenciam as estratégias do ensino. Entre a situação, a atividade e a ação do aluno. Envolve a avaliação que o professor faz da sua própria prática. Se não está dando certo, precisa buscar outras formas de intervir.*
>
> Formadora: *Um projeto começa apenas quando as crianças tem algum interesse? O professor não pode chamar a atenção para algum tema?*
>
> OE: *Pode.*
>
> (...)
>
> A apresentação se encerra com outra definição de projeto que a formadora informa ser a definição utilizada no contexto do "Programa Letra e vida": "situação didática em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final". A formadora faz o seguinte comentário: *não difere muito da definição do PNAIC, embora elas se baseiem em autores diferentes.*

A leitura desse segundo trecho do diálogo estabelecido entre a formadora e os OEs evidencia que algumas das perguntas formuladas pela F2 são pontuais e comportam resposta do tipo "sim" ou "não", o que não favorece o estabelecimento de um diálogo efetivo entre ela e seus interlocutores. Outras, ao contrário, mostram-se abrangentes e sugerem que houve um planejamento prévio, no qual se antecipou que certos conceitos poderiam ou precisariam ser esclarecidos. Um exemplo de segundo tipo de pergunta ocorreu no momento em que a formadora questionou o seguinte: "O que vem a ser intervenção pedagógica"? Como seria de se esperar, no caso dessa

pergunta, foi possível articular à resposta dada por uma das orientadoras uma nova colocação da formadora, complementando o que fora dito por ela e, ainda, contar com a participação de outra OE:

> OE: *O professor colaborando, dando as coordenadas.*
> F: *Isso, é aquela ideia do professor mediador. Atuar junto aos alunos e intervir junto aqueles que têm mais dificuldade.*
> OE: *Aí é que se evidenciam as estratégias do ensino. Entre a situação, a atividade e a ação do aluno. Envolve a avaliação que o professor faz da sua própria prática. Se não está dando certo, precisa buscar outras formas de intervir.*

Assim como tinha a intenção de abordar o conceito de intervenção pedagógica, definindo-o e, desse modo, tornar mais claro um trecho da apresentação em curso, em outro momento, a formadora parece ter tido a intenção de chamar a atenção de seus interlocutores para a existência de outras formas de abordar os conteúdos curriculares com os alunos do Ensino Fundamental. Isso ocorreu quando indagou se a proposta era que os projetos fossem trabalhados durante o ano inteiro e apenas eles. Entretanto, dessa vez, nada foi respondido, supostamente porque não estava claro se deveria ser assim ou de outra forma. Por isso, a própria formadora respondeu negativamente a pergunta que ela mesma formulara e justificou introduzindo o que aparentemente consistia no elemento que gostaria de abordar por meio da pergunta: "é uma das formas, mas tem outras. Para alguns conteúdos, o trabalho com sequência pode ser mais adequado".

O registro da pesquisadora contém as seguintes anotações sobre a continuidade do encontro de formação:

> A próxima atividade consiste na leitura em grupo do relato de um projeto contido no caderno de formação. Os seguintes aspectos são informados para que sejam observados durante a leitura: O que deu início ao projeto? Foi desencadeado a partir de quê? O desenvolvimento do projeto tem coerência? De quantas áreas do conhecimento ele deu conta?
> No momento da socialização da análise feita pelo grupo que leu o relato do projeto do 1º ano, uma das OEs se ofereceu para falar e fez várias críticas. Entre elas, considerou inadequado propor a produção de poemas nesse momento da escolaridade.
> OE: *Não aparecem os poemas produzidos aqui e eu acho que eles produziram apenas rimas.*
> Outra orientadora associa-se a colega e esclarece:
> OE: *Não há nada contra ler poemas para crianças, desde que elas estão na barriga da mãe. Acho que trabalhar desde cedo poemas nas suas mais variadas formas, com rima e sem rima, seria o adequado.*

A transcrição de algumas falas de OEs sobre o relato analisado oferece pistas que levam a pensar que, nesse momento, o diálogo aconteceu de maneira mais fluida

do que na parte do encontro em que houve a "exposição dialogada". Os orientadores pareciam mais seguros e interessados em compartilhar com os demais suas opiniões a respeito do texto lido, embasando-as em sua experiência e seus conhecimentos prévios. As críticas feitas por duas cursistas indicam que se pautaram em conhecimentos didáticos e que não apenas identificaram o que lhes parecia inadequado como tinham sugestões a fazer com o intuito de aprimorar a experiência do colega que produziu o relato analisado. Assim, opuseram-se à ideia de propor aos alunos de 6 anos de idade que produzissem poemas mas ressaltaram que até mesmo com crianças mais novas poder-se-ia trabalhar com poemas nas suas mais variadas formas, sugerindo de modo implícito que isso se desse apenas no plano da recepção.

Outro trecho do registro elaborado pela pesquisadora refere-se aos momentos finais da apresentação da análise feita pelo primeiro grupo de OEs:

> A formadora então comenta:
>
> F: *Acho que tem coisas interessantes no projeto, mas as observações de vocês são pertinentes, coerentes. Produzir poema no 1o ano é complicado, sim. Normalmente, a produção de poema, na Olimpíada de Língua Portuguesa, é cobrada no 5º ano.*
>
> Depois que outras colocações são feitas, ela ressalta:
>
> F: *O que estamos fazendo aqui vocês devem fazer com os professores de vocês: a análise do projeto. Refletir com os professores de vocês os encaminhamentos e as estratégias que o professor usou. Não sei se foi intencional, acho que não... Nesse caso acho que o projeto é inadequado.*
>
> Pouco depois, acatando o que uma OE dissera sobre o fato de que o projeto poderia ser encorajador para que outros professores se arriscassem a experimentar a realização de projetos didáticos, a formadora faz a seguinte ressalva:
>
> F: *É isso mesmo. Até para pensar que o projeto não deve vir pronto da Secretaria para o professor realizar. Não é para jogar fora o projeto e dizer que ele é ruim. É para analisar porque ele tem coisas boas...*
>
> A partir desse momento, outro grupo passa a compartilhar a discussão feita sobre o projeto lido.

Observa-se nesse trecho que a formadora realizou várias intervenções, sendo que em duas delas chamou atenção para a semelhança entre o que realizavam ali e o papel que se esperava que os OEs desempenhassem no momento em que fossem abordar o conteúdo com os professores pelos quais são responsáveis. Em uma delas, disse: "o que estamos fazendo aqui vocês devem fazer com os professores de vocês: a análise do projeto. Refletir com os professores de vocês os encaminhamentos e as estratégias que o professor usou". Na outra, advertiu: "Não é para jogar fora o projeto e dizer que ele é ruim. É para analisar porque ele tem coisas boas...(...)".

A articulação de duas estratégias formativas – "exposição dialogada" e "análise de relato de projeto didático" - resulta interessante não apenas porque permitiu aos

OEs o acesso a um relato da prática que se relacionava com os conceitos teóricos apresentados pela formadora, mas também porque oportunizou o estabelecimento de relações entre a experiência relatada e as próprias experiências, quer sejam aquelas provenientes de sua atuação como professor, quer seja aquelas relativas ao papel de formadores de professores.

Exposição dialogada: planejamento escolar
IES1 - F4 - encontro 2 – abril/2013

O tema central da exposição dialogada consistia no planejamento escolar. A formadora apoiava-se em uma apresentação gravada em arquivo eletrônico que fora elaborada por uma colega de equipe. Enquanto lia seu conteúdo (a síntese dos textos teóricos da unidade 2 que tratam do planejamento), a F4 assegurava tempo para ouvir seus interlocutores, dirigindo a eles algumas perguntas e comentários, por vezes engraçados.

A seguir tem-se uma reprodução de um fragmento da conversa tecida durante a apresentação, registrada pela pesquisadora:

> F. (lendo o conteúdo de um dos slides): "Pensando no ciclo de alfabetização: O que planejar? Como planejar? Para que planejar?"
>
> OE: *Parte-se do diagnóstico... a gente tem proposições curriculares. Faz-se daí um planejamento de curso que vai ser trabalhado. Lógico que dentro do PPP de cada escola. Como alcançar a meta em cada ano escolar: expectativas de aprendizagem, sondagem, planejamento do 1º ano extenso, planejamento semanal com seleção de recursos materiais e propostas de avaliação, rotina diária...*
>
> OE: Mas *também existe a concepção de planejamento como um documento a ser entregue em data determinada. Ele não é usado no dia a dia. O livro didático é a referência. Mas há quem faça diferente: conhecendo os alunos e planejando como atendê-los.*
>
> OE: *Não existe, principalmente, o replanejamento. No final os professores ficam angustiados porque não veem resultado, não contemplam.*
>
> F: *Também quando deu certo, não sabem porquê.*
>
> OE: *Em escola particular o professor segue o planejamento a risca porque precisa se incluir. Não existe espaço para o professor pensar, construir conhecimento... seria o outro extremo. Quero dizer que seguir um planejamento não garante sucesso.*
>
> F.: *O planejamento deve ser visto como algo provisório que deve ser revisto sempre pelo professor. Agora é difícil ter o professor empoderado para isso. Ele precisa ser sujeito ativo, participante mesmo! Não existe planejamento sem orientação. Graças a Deus isso não falta nessa rede* [de ensino]! (levanta e mostra um documento curricular da rede que contém expectativas de aprendizagens e orientações didáticas).

> OE: *Esse é um material muito rico. O desafio é elaborar atividades que estejam de acordo com as expectativas, como acontece com o material de apoio às aprendizagens.*
>
> A exposição prossegue intercalando leitura dos slides com questões, respostas e comentários. Os OEs manifestam interesse em participar a cada oportunidade que lhes é oferecida, mas, a partir de um certo ponto, a formadora se contenta em ouvir uma ou duas respostas apenas e não as comenta, a fim de poder continuar lendo o conteúdo da apresentação.

A transcrição do trecho do diálogo mantido entre formadora e OEs a respeito de um único slide da apresentação, aquele relativo ao início da conversa sobre o tema, permite observar que vários membros da turma se manifestaram, respondendo as questões ou comentando o que foi dito por um colega ou pela formadora.

Nessa ocasião, ela faz apenas duas participações. Na primeira, comentou uma ideia formulada por uma cursista (segundo a qual o replanejamento não existe) e, na segunda, elogiou e chamou a atenção para um material que poderia ser útil para o planejamento dos professores, um documento curricular produzido pela rede de ensino em que os orientadores trabalhavam.

Algumas das contribuições dos orientadores não receberam comentários nem foram retomadas pela formadora, podendo servir de elo para outras colocações de membros da turma.

Depois do momento inicial, a exposição dialogada assumiu outros contornos mesmo que ainda comportasse perguntas, respostas e comentários. As participações da formadora se fizeram cada vez mais frequentes. A partir de um dado momento, os OEs continuaram manifestando interesse em participar nas oportunidades que lhes eram oferecidas, enquanto a formadora se contentava em ouvir uma ou duas respostas a cada pergunta, sem comentá-las ou incorporá-las à sua fala seguinte, escutando-as apenas. Dessa forma manifestou sua intenção de poder continuar lendo o conteúdo da apresentação. Concluir a leitura do que havia sido preparado com antecedência passou ser, portanto, seu principal objetivo. O diálogo, que deveria integrar e ser o motor da estratégia formativa selecionada, passou a ocupar o segundo plano. Continuou existindo, por certo, mas deixou de estar a serviço da compreensão e de incitar o estabelecimento de pontes com a prática profissional dos orientadores. Da forma como foi organizado, assemelhou-se mais a um atrativo, um chamariz para a leitura da síntese dos textos teóricos integrantes da unidade tomada como objeto de estudo.

Os excertos dos registros analisados revelam que a realização da estratégia exposição dialogada pode assumir contornos distintos, revelando graus também

distintos de produtividade. Em um dos casos, a exposição do conteúdo planejado deu-se na forma de um diálogo que efetivamente foi sendo construído na interação dos participantes do encontro com formadora e com o conhecimento tomado como objeto de estudo naquele momento. No outro, o diálogo mostrou-se menos prolífico durante a exposição propriamente dita e mais rico a partir do momento em que os cursistas puderam estabelecer relações entre suas experiências e o tema tratado, em função da leitura de um relato escrito por um professor, o qual contextualizava os conceitos integrantes da exposição feita pela formadora momentos antes. O terceiro caso traz uma situação em que a exposição do conteúdo do encontro não chegou a ser dialogada apesar de comportar perguntas, respostas e comentários, e de ter sido iniciada com uma etapa em que a participação dos OEs foi estimulada e bem acolhida.

No que diz respeito à sistematização dos conhecimentos construídos a análise de um pequeno fragmento da realização da estratégia não permite afirmar com certeza, mas há indícios de que nos dois primeiros registros ela ocorreu, em alguma medida, nos momentos em que o significado de alguns conceitos foram negociados, discutidos, e então reformulados pela formadora. Também pode ter ocorrido de forma superficial e breve nas ocasiões em que a formadora oferecia indicações do que os OEs poderiam realizar na formação dos professores. Silva (2007) aponta que a sistematização de problemas que comportam solução reflexiva, realizada pelo formador em colaboração com os professores em formação, é necessária para que se alcance o objetivo de desenvolver o pensamento reflexivo do docente.

Além de representar a realização de uma mesma estratégia formativa, as três situações analisadas possuem algumas características em comum: foram desenvolvidas com o intuito de favorecer a aprendizagem coletiva e a troca de experiências, propiciaram a discussão de exemplos (sobretudo as duas primeiras) e abriam espaço para a valorização de diferentes experiências. Em todas elas, foram apresentados conceitos e indicadas leituras que contribuíssem para a compreensão dos conteúdos selecionados para a formação.

Entretanto, parece claro que, a despeito das semelhanças, o encaminhamento da estratégia produziu resultados distintos, ao menos na própria situação em que foi realizada, já que pode ou não ser concedida a oportunidade para que os sentidos que foram sendo construídos pelos participantes durante a exposição fossem explicitados, confrontados, comentados, complementados, enfim, postos em diálogo.

5.c.2- Resultante do nível II - formação dos PAs pelos OEs

5.c.2.1 – Análise quantitativa de encontros de formação dos PAs

Novamente, as informações originadas pela observação dos encontros de formação e registradas em planilha específica tornam acessíveis dados relevantes sobre a implementação da política estudada, mais especificamente, sobre o resultado da formação realizada pelas OEs, sua contribuição para a formação dos PAs[70].

Os três quadros a seguir foram organizados da mesma forma que os apresentados quando foram analisadas as observações da formação realizada no nível precedente. Eles contém informações consolidadas e referem às dimensões definidas no instrumento de observação: espaço e recursos pedagógicos utilizados; atuação do orientador de estudo; atuação dos professores alfabetizadores[71].

Quadro 100 –Avaliação do espaço e dos recursos utilizados na formação dos PAs[72]

	OE 1				OE 2				OE 3				OE 4				OE 5			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.	0	3	0	0	0	1	2	0	0	3	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0
Organização dos PAs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	1	2	0	0	1	1	0	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc.).	0	3	0	0	0	2	1	0	2	1	0	0	2	1	0	0	0	1	1	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para	0	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	0	2	0	1	0	1	0	1	0

[70] No anexo 7 encontram-se planilhas intermediárias entre as que foram utilizadas pelos pesquisadores e as que serão apresentadas nessa seção, as quais sistematizam dados referentes a cada um dos orientadores, assim como alguns comentários sobre a avaliação.

[71] Também nesse caso operou-se a substituição dos termos "professor", "alunos" e "aula" empregados na planilha.

[72] Os dados disponíveis referentes às observações da atuação da OE5 abrangem dois encontros de formação, diferentemente do que ocorreu com as demais orientadoras, observadas três vezes.

atividades: papéis, canetas), entre outros.																				
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo OE.	0	0	3	0	0	3	0	0	2	1	0	0	2	1	0	0	0	2	0	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo OE.	0	0	2	1	0	2	1	0	1	1	1	0	2	1	0	0	0	2	0	0
Total	0	6	10	2	0	13	5	0	7	7	4	0	12	5	1	0	4	7	2	0

No quadro que sintetiza os registros produzidos pelas pesquisadoras observa-se que as apreciações dos itens relativos ao espaço e aos recursos didáticos utilizados variaram em função das turmas observadas. Alguns itens foram positivamente avaliados nas turmas que se encontravam sob a responsabilidade de dois ou três dos OEs, enquanto às demais atribuiu-se conceitos como insatisfatório ou satisfatório (a "organização dos professores conforme a natureza da atividade" é um exemplo).

O item que apresenta maior divergência entre as avaliações de diferentes turmas consiste em "disponibilidade e suficiência de materiais didáticos", o que pode refletir as constatações feitas pelos pesquisadores que observavam as condições oferecidas pelas secretarias de educação da amostra para a realização da formação, bem como o acesso dos cursistas aos materiais do PNAIC providenciados pelo MEC. Por outro lado, a "mobilização adequada dos materiais didáticos" resultou em avaliação "satisfatória" para três turmas, sendo que em uma delas foi também avaliada como "insatisfatória" em um dos encontros, ao passo que entre as duas outras turmas variou de "muito bom" para "bom".

Exemplos de comentários registrados pelas pesquisadoras trazem mais elementos para compreender as apreciações dos itens citados acima.

Em uma das turmas a observação revelou que no primeiro encontro o material ainda não se encontrava disponível, por isso

> *foram tiradas algumas cópias das partes que seriam utilizadas, mas elas não foram entregues a todos, pois se esperava que os cursistas receberiam os materiais em breve.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 1 – OE1).

O acompanhamento da formação realizado em outra turma, pertencente a outra rede de ensino integrante da amostra, tornou observável algo semelhante:

> *como os cadernos não chegaram, a rede providenciou cópias para o professor trabalhar. Não forneceram cópias totais, mas sim de fragmentos de textos que foram trabalhados em grupos.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 1 – OE5).

Um terceiro apontamento sobre o mesmo tema foi feito dois meses mais tarde, em outra turma acompanhada:

> *Os cadernos do PNAIC foram distribuídos. Cada professor recebeu material correspondente a todas as unidades do ano em que leciona, apesar da turma dos cursistas ser multisseriada.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 3 – OE4).

No que diz respeito à utilização adequada dos recursos pedagógicos um registro chama atenção:

> *O equipamento multimídia foi levado pela formadora (que o tomou emprestado da escola em que é coordenadora pedagógica). Não haveria equipamentos suficientes para os quatro grupos que se encontravam em formação simultaneamente...*(Registro de observação da formação dos PAs – unidade 1 – OE4)

A análise do quadro 100 evidencia que, de maneira geral, as avaliações atribuídas a OE1 tendem a ser mais negativas do que as dos demais orientadores.

Quadro 101– Avaliação da atuação do OEs na formação dos PAs

	OE 1			OE 2			OE 3			OE 4			OE 5		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	Não	em parte
O OE iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	1	0	2	0	0	3	1	1	1	0	0	2	0	0	2
O OE explicitou, no início do encontro, o que se espera dos PAs?	0	0	3	3	0	0	0	1	2	1	0	1	2	0	0
O OE planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?	0	3	0	0	0	3	0	1	2	2	0	0	1	0	1
O OE demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?	0	0	3	3	0	0	0	0	3	2	0	1	2	0	0
O OE permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	1	0	2	3	0	0	0	1	2	3	0	0	2	0	0
O OE planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado na aula, sistematizando os conhecimentos construídos no	0	3	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	2

encontro?															
O OE organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?	**1**	**0**	**2**	**3**	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	**1**	**0**	**2**	**2**	**0**	**0**
O OE demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	**3**	**0**	**0**	**3**	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**3**	**0**	**0**	**2**	**0**	**0**
O OE demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?	**0**	**1**	**2**	**2**	**0**	**1**	**0**	**2**	**1**	**1**	**0**	**2**	**2**	**0**	**0**
O OE consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?	**0**	**0**	**3**	**2**	**0**	**1**	**0**	**1**	**2**	**0**	**0**	**0**	**2**	**0**	**0**
O OE monitora a qualidade das interações entre os PAs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?	**0**	**3**	**0**	**2**	**0**	**1**	**0**	**0**	**3**	**3**	**0**	**0**	**2**	**0**	**0**
O OE é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?	**1**	**1**	**1**	**3**	**0**	**0**	**0**	**1**	**2**	**3**	**0**	**0**	**2**	**0**	**0**
O OE planejou adequadamente a distribuição do tempo da aula, entre as diferentes atividades e propostas?	**0**	**1**	**2**	**2**	**0**	**1**	**3**	**0**	**0**	**3**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**
Total	7	12	20	26	0	13	5	12	23	25	0	8	20	0	6

No que diz respeito à avaliação da atuação do orientador de estudo, observa-se que houve uma clara distinção entre dois grupos de OEs. Três dos orientadores de estudo (OE2, OE4 e OE5) tendem a corresponder melhor aos itens avaliados na medida em que à maioria deles atribui-se “sim” e a alguns “em parte”. Diferentemente, aos OE1 e OE3 foram atribuídos majoritariamente “em parte” e vários “não”, o que revela que não correspondiam tão bem quanto seus colegas aos itens avaliados. Um único exemplo pode servir para ilustrar a afirmação: não obtiveram avaliação positiva no item referente ao domínio dos conhecimentos tratados no encontro, o que os colocava em situação de desvantagem, pois os outros ou foram bem avaliados ou no mínimo parcialmente bem.

Em um dos registros de observação realizados por uma pesquisadora encontra-se uma anotação que faz referência a esse item, relativo ao domínio dos conteúdos pelo formador:

> *Faz abordagens superficiais, oferece exemplos simplistas, faz perguntas ao grupo, mais como uma ação formal do que convidando ao diálogo, sem dar tempo para responderem, ela mesma responde imediatamente após ter questionado.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 1 – OE3)

Por outro lado, em alguns itens, quase todos os orientadores foram avaliados de forma mediana a positiva. O item relativo ao monitoramento da "qualidade das interações entre os PAs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto" é um exemplo: foi avaliado negativamente em uma única turma; em outras duas a avaliação foi relativa e nas duas últimas, positiva. A clareza na comunicação oral, a postura respeitosa perante a turma, a permissão dada ao diálogo e a troca de informações bem como a atenção prestada às devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma são outros exemplos.

Um breve relato ilustra a avaliação positiva atribuída a uma das orientadoras no que diz respeito ao monitoramento da qualidade das interações entre os professores:

> *Deu voz a todos os grupos. Observei que enquanto os grupos discutiam, ela os percorreu e tomou algumas notas, dando a impressão de que mapeava os principais pontos... Depois na socialização chamava os grupos anunciando parte do que falariam e tecendo comentários (que já havia preparado, possivelmente) assim que se manifestavam.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 1 – OE4).

Quadro 102– Avaliação da atuação dos PAs em sua formação

	OE 1			OE 2			OE 3			OE 4			OE 5		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	0	0	3	1	0	2	2	0	1	1	1	1	1	0	1
Os PAs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao OE?	2	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	0
Os PAs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	0

Os PAs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?	0	0	3	1	0	2	1	0	2	2	0	0	2	0	0
Os PAs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo OE?	3	0	0	3	0	0	1	0	1	3	0	0	2	0	0
Os PAs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão em sala de aula?	1	1	1	0	0	3	3	0	0	2	0	1	0	0	2
Os PAs dialogam com o OE de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	2	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	0
Os PAs realizam registros sobre a aula, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?	0	3	0	0	0	3	0	0	3	0	1	2	0	0	2
Os PAs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	0	2	1	1	0	2	2	0	1	2	0	0	1	0	1
Os PAs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?	0	2	1	0	0	1	1	0	2	1	0	2	0	0	1
Os PAs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	1	1	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0	1	0	1
Total	12	9	12	18	0	13	22	0	10	20	2	6	13	0	8

A avaliação da atuação dos professores alfabetizadores resulta mais coincidente com os indicadores definidos, já que em quatro das cinco turmas o critério “sim” foi mais frequentemente usado do que os demais, “não” ou “em parte”. Na outra turma atribui-se a mesma quantidade de “sim” e “em parte”, sendo que “não” foi o critério menos usado (o que, aliás, também se verifica em todas as outras turmas).

Alguns itens são avaliados de forma positiva em todas ou quase todas as turmas como se observa no caso do item relativo ao “envolvimento nas atividades propostas pelo OE” e do tratamento respeitoso entre pares.

Contrariamente, há um item, central para a formação dos professores, a capacidade de relacionar o que estão aprendendo com sua atuação em sala de aula, cuja avaliação apresenta uma variação maior do que a observada em vários itens desse âmbito do instrumento. As turmas lideradas pelos orientadores OE1, OE2 e OE5 foram os que menos corresponderam ao esperado nesse quesito.

Alguns comentários registrados durante o trabalho de campo oferecem mais informações sobre esse item:

> *As situações propostas nesse encontro não possibilitaram essa relação.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 1 – OE1.)
>
> *Dessa vez socializaram o relato da aula que haviam planejado em julho e planejaram outras conjuntamente. A relação tornou-se inevitável, portanto.* (Registro de observação da formação dos PAs – unidade 4 – OE4.)

Sintetizando as informações principais organizadas nos quadros anteriores em termos das semelhanças e diferenças identificadas na formação dos cursistas realizada pelos orientadores de estudo, tem-se o seguinte:

Quadro 103 – Semelhanças e diferenças identificadas na formação dos PAs

Âmbito da avaliação	Semelhanças	Diferenças
Espaço e recursos utilizados		A avaliação dos itens relativos ao espaço e aos recursos didáticos utilizados variou em função das turmas observadas. Alguns itens foram positivamente avaliados nas turmas que se encontravam sob a responsabilidade de dois ou três dos OEs, enquanto aos demais atribuiu-se conceitos como insatisfatório ou satisfatório.
Atuação do OE	Em alguns itens, quase todos os orientadores foram avaliados de forma mediana a positiva.	Observa-se uma clara distinção entre dois grupos de OEs. Três dos orientadores de estudo tendem a corresponder melhor aos itens avaliados do que os demais, que correspondem apenas parcialmente ou não correspondem a vários deles.
Atuação dos PAs	A atuação dos professores alfabetizadores resulta mais coincidente com os indicadores em quatro das cinco turmas. Na turma restante observa-se coincidência parcial. Alguns itens são avaliados de forma positiva em todas ou quase todas as turmas.	O item relativo à capacidade de relacionar o aprendido com a atuação em sala de aula, central para a formação dos PAs, apresenta variação na avaliação atribuída às diferentes turmas, sendo que em três delas houve menos correspondência com o esperado nesse quesito.

Assim como ocorreu na análise dos dados consolidados referentes à observação da formação dos OEs, nota-se nesse caso que as contribuições para a formação dos PAs variam em função de algumas circunstâncias, sendo que aquelas vinculadas com a atuação do orientador de estudo consistem nas que apresentaram maior potencial para interferir de modo positivo ou negativo na apreciação da qualidade dos encontros. Isso porque no âmbito da atuação do orientador foi possível

identificar claramente a formação de dois grupos de orientadores: de um lado os que correspondiam aos itens avaliados e de outro os que correspondiam apenas parcialmente ou não correspondiam a vários deles.

Alguns dos fatores que podem desempenhar um papel relevante na atuação dos orientadores e originar a diferença observada já puderam ser apontados detidamente ao longo deste capítulo. Por essa razão, são rememorados apenas brevemente: a formação desses profissionais, sua trajetória enquanto formadores de professores, sua experiência e conhecimento teórico e metodológico sobre a alfabetização, sua motivação para candidatar-se a orientador de estudo, bem como para engajar-se no PNAIC, dentre outros.

Contudo, cumpre salientar a existência de outro fator, anterior aos apontados: os critérios definidos na Portaria n° 1.458/2012 para a seleção dos profissionais que atuariam na formação dos alfabetizadores. Como assinalado anteriormente, eles não consideram prioritária a formação técnica na área de alfabetização, o que representa uma questão em se tratando de uma política voltada exatamente para promover avanços nessa área. No que diz respeito à experiência profissional, tais critérios preveem duas possibilidades: exige-se que tenha sido tutor do Pró-Letramento ou, caso isso não seja possível, que tenha atuado no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores[73]. Se, de um lado, a atuação em um programa de formação docente que apresenta afinidades com a política em questão pode significar um diferencial, por outro não, este requisito deveria se sobrepor à experiência docente ou como coordenador pedagógico responsável por turmas das séries iniciais, já que a ausência dessas experiências implicaria lacunas quanto a conhecimentos indispensáveis para a formação de professores, assim como para o alcance da necessária legitimidade do formador. Ademais, a indefinição do tempo mínimo de experiência quer seja como tutor do Pró-Letramento, quer seja na formação de alfabetizadores exigido na seleção dos OEs pode ocasionar a contratação de profissionais pouco preparados para a responsabilidade que enfrentarão e com limitada competência técnica para enfrentá-la.

[73] Vide Capítulo 4, parte 1.

5.c.2.2 Avaliação da formação dos PAs, realizada pelos OEs

Ao conjunto de dados sobre a experiência dos sujeitos desse segundo nível de implementação do PNAIC acrescentam-se aqueles que permitem conhecer a avaliação que os próprios orientadores fazem sobre a sua atuação no PNAIC. Com esse intuito, foi solicitado que realizassem uma autoavaliação[74]. Os dados apresentados a seguir resultam da análise dos documentos produzidos, sobretudo porque a proposta consistia na redação de uma carta, em resposta a outra que teriam recebido de uma colega e, por isso, não demandava a abordagem de tópicos predefinidos, mas concedia abertura para que cada sujeito fizesse suas opções sobre o que e como escrever.

As dificuldades enfrentadas por professores e orientadores de estudo foram abordadas nos textos escritos por três OEs da amostra, como se observa no quadro abaixo[75]:

Quadro 104 – Dificuldades enfrentadas por PAs e OEs mencionadas em autoavaliação realizada pelos orientadores de estudo

Dificuldades enfrentadas por professores e por orientadores de estudo	
OE1	(...) é incrível que mesmo em municípios muito longe, a realidade, angústias,... dos professores são bem parecidas se não as mesmas: salas lotadas, falta de recurso, inclusão sem apoio, cobrança de resultados, rotina acelerada de trabalho, salários então!!! E diante de tudo isso, chega o PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA!!!! Meu Deus!! (...) aqui em [...] não foi por adesão, mas ao escolher a sala em 2012 as professoras do Ciclo de Alfabetização já sabiam que iriam participar das formações do PACTO, também aos sábados e o dia todo. Imagine no início, as professoras chegando aos encontros por obrigação, desacreditadas, e nós, Orientadores de Estudo, com a responsabilidade de desenvolver em nosso grupo os princípios para uma boa formação: a colaboração, o engajamento, a prática da reflexibilidade, a mobilização dos saberes, a socialização e, principalmente, o que antecede para a conquista de todos os outros, a constituição da identidade profissional. Fui para o tão esperado encontro e foi exatamente como imaginávamos: um confronto, professoras desacreditadas, supondo qual seria a "moda" – a "receita", que o Pacto teria como novidade. Olha, foi muito, mas muito difícil! Até porque (...) aqui os materiais para estudo, os recursos e acervo do MEC, demoraram demais a chegar, o que dificultava também o cumprimento da nossa pauta, pois muitas vezes as professoras utilizavam o tempo de discussão, reflexão para desabafos e protestos.
OE3	Eu oriento 28 professoras de 1º ano e elas são uma graça... Aprendo muito com elas. Todos os cadernos do PNAIC me deixam bem segura e são bem esclarecedores. Só não fico muito a vontade com as outras orientadoras, no início duas delas queriam dar ordem na minha turma (...). Foi um pouco difícil, mas a nossa coordenadora local é uma gracinha e logo foi dando um jeito na situação.
OE5	Penso que as dificuldades tenham a ver com a novidade, que não é assim tão nova e causou certo estranhamento. A Telma Leal fez um bom esclarecimento acerca do material, o que resultou para muitos de nós um melhor

[74] Vide Anexo 1- instrumentos de pesquisa.

[75] Uma das orientadoras acompanhadas (OE 4) deixou de realizar a autoavaliação, embora tenha manifestado interesse e solicitado que o prazo de entrega fosse prorrogado, o que lhe foi concedido.

	entendimento; pena que isso foi no fim da formação dos orientadores. (...) a gestão escolar acaba ficando à margem do processo, uma vez que não participa efetivamente; o fato de o MEC começar a consultar os professores e solicitar informações da escola movimentou um pouquinho essa relação na escola.

As dificuldades mencionadas diferem de uma orientadora para outra, como se pode verificar. Uma delas (OE3) apontou uma falta de entrosamento na equipe de orientadoras de estudo no município, problema que mereceu atenção da coordenadora local. Outra orientadora (OE1) citou dois problemas: de um lado, a existência de professores que haviam sido obrigados a participar do PNAIC e demonstravam não acreditar que poderiam aprender, pois esperavam que a formação refletisse apenas a "nova moda pedagógica" e, de outro, o atraso no recebimento de recursos pedagógicos destinados à formação dos professores e às salas de aula do ciclo de alfabetização, o que, em algumas ocasiões, gerou insatisfações, queixas e protestos que ocupavam parte do tempo do encontro de formação. Por fim, a terceira orientadora (OE5) referiu-se a não participação da gestão escolar nas ações do PNAIC e ao estranhamento dos professores diante de uma "novidade" contida no material (a proposta de trabalho com a consciência fonológica). Embora não tenha explicitado a causa do estranhamento, ela afirmou que os OEs puderam compreender melhor o conteúdo em questão em um momento final de seu processo de formação, o que lhe pareceu lamentável, provavelmente pelo descompasso entre o estranhamento experimentado pelos professores e a condição que os orientadores passaram a ter, algum tempo depois do início da formação, de esclarecer dúvidas e oferecer explicações[76].

Outro aspecto que as OEs optaram por mencionar nas autoavaliações diz respeito ao processo de formação dos professores alfabetizadores:

Quadro 105 – Relato sobre o processo de formação dos PAs, realizado pelos OEs

Processo de formação dos professores alfabetizadores	
OE1	[...] os encontros com as "minhas cursistas" [...], foram mais tranquilos, até porque arrisquei-me em firmar com elas a importância, a etimologia da palavra PACTO. Imagine um discurso: VOCÊS NÃO ESTÃO SOZINHAS NESSE PACTO!! Um risco, um discurso improvisado que deu certo. Senti que, a partir daí, elas [...] aos poucos foram vivenciando os princípios desta formação, apresentando ótimos trabalhos, possibilitando as trocas de experiências, as estratégias e didáticas acerca dos recursos do MEC,

[76] Em 22/10/13 a professora Telma Leal ministrou a palestra intitulada "Alfabetização na perspectiva do letramento: questões sobre consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética" aos OEs da rede de ensino a que a OE5 pertence.

	compreendendo melhor a aquisição da Consciência Fonológica, exemplificando e dialogando e sistematizando as atividades de fato realizadas com as crianças. O que possibilitou um novo olhar para seus alunos, um diagnóstico mais preciso para assim traçar novos fazeres pedagógicos. Percebi aí que, com o tempo, esse sentimento de obrigatoriedade em participar do PACTO foi se transformando em desejo de participação.
OE2	Em 2013, começamos a formação para orientadoras de estudos em [...], oferecida pela IES2, em abril; foi uma semana intensa de formação. Ao retornarmos ao nosso município começamos a nos organizar para o primeiro encontro com os professores. Os encontros aconteceram aos sábados com duração de oito horas; sei que foi cansativo, mas procurávamos fazer o melhor que podíamos para dinamizar os encontros. Percebi o encantamento dos professores a cada leitura deleite, pois oferecemos a eles gêneros textuais diferentes a cada encontro e a reflexão de se trabalhar com gêneros diversificados em sala de aula. As unidades estudadas que trouxeram maior reflexão foram as unidades 3, 4, 5 e 6, das quais particularmente gostei mais. Outro ponto importantíssimo que não poderia deixar de citar foram as trocas de experiências e os registros reflexivos, pois a cada encontro percebia o crescimento [dos professores] por meio da reflexão sobre suas práticas.
OE3	Nós nos encontramos às terças-feiras e a minha turma é bem assídua. Isso já não acontece nas outras turmas. As outras orientadoras dão muitas atividades para casa e, com isso, as professoras ficam desmotivadas. Eu prefiro dar uma boa atividade no encontro e pedir para que apliquem com as crianças. Acho que dessa forma a gente consegue unir a prática com a teoria.
OE5	O meu grupo de professoras é formado de pessoas conhecidas; trabalho com algumas e conheci outras nos encontros. A falta do material, as informações não muito precisas e as formações com a instituição educacional [IES], que também foram um tanto conturbadas, tumultuaram o início do processo; ao longo dos encontros, fomos nos ajustando na organização das pautas de trabalho e melhorando os encaminhamentos.

Quando mencionaram o processo de formação dos alfabetizadores, as orientadoras foram unânimes ao avaliá-lo positivamente. Porém, as razões alegadas por elas diferem. Para uma delas (OE5), o ajustamento gradual da organização das pautas de formação e a melhora nos encaminhamentos adotados pelos orientadores justificam a avaliação positiva do processo de formação. Para outra (OE3), a assiduidade dos integrantes da turma é o aspecto destacado e, de acordo com ela, relaciona-se com a motivação que ela mesma consegue imprimir no grupo graças à sistemática adotada: “atividades bem dadas” nos encontros, seguidas de sua aplicação com os alunos por parte das cursistas. Essa articulação seria responsável pela união entre teoria e prática alcançada em seu trabalho. Para a OE2, a avaliação positiva deve-se ao encantamento que os professores demonstram nas situações de leitura deleite, às trocas de experiência e aos registros dos encontros que realizaram, os quais permitiram constatar o crescimento dos cursistas quanto às reflexões que eram capazes de realizar acerca de sua prática pedagógica. A OE1, por sua vez, mencionou vários motivos. O primeiro deles consiste em um discurso, improvisado, em que afirmou aos professores de sua turma que eles não estavam sós, já que todos estavam ali, orientadora inclusive, mobilizados em função de um pacto. Outros motivos que a

levaram a avaliar a formação de forma positiva foram os seguintes: o interesse e a colaboração demonstrados pelos integrantes de sua turma, o fato de que apresentaram ótimos trabalhos, as trocas de experiência deles decorrentes, a ampliação da compreensão dos cursistas sobre a aquisição da consciência fonológica, as atividades realizadas com as crianças, a mudança de olhar do professor em relação aos seus alunos e a capacidade de realização de diagnósticos precisos, e, por último, mas não menos importante, o desejo de participar da formação que, progressivamente, substituiu o sentimento de obrigatoriedade experimentado por integrantes de sua turma no início do processo.

Nota-se que na avaliação do processo da formação, algumas das OEs levaram em conta aspectos relativos ao seu próprio papel, ao passo que outras consideraram aspectos ligados ao papel desempenhado pelos cursistas. No primeiro grupo encaixam-se as OE3 e OE5, que abordam questões como a elaboração de pautas, a adoção de encaminhamentos na formação e a articulação entre o que se realiza nos encontros e o que se propõe que os docentes realizem no período seguinte a ele, em sala de aula de turmas do ciclo da alfabetização. No outro grupo encontram-se as OE1 e OE2 que identificam no grupo de cursistas indícios de seus avanços e transformações e revelam estar atentas as respostas e atitudes dos integrantes da turma, ainda que existam diferenças entre os aspectos que elas observam e citam.

Destaca-se o fato de que as trocas de experiência foram citadas pelas duas orientadoras que, ao avaliar, levam em conta o papel desempenhado pelos cursistas. Em virtude de serem frequentemente citadas como uma característica positiva do PNAIC, ou mesmo como uma de suas marcas, resulta necessário empreender um esforço para compreender os sentidos atribuídos às trocas de experiência. Na verdade, trata-se da única coincidência entre os itens presentes nas respostas de ambas, coincidência apenas parcial, já que há diferentes nuances no que pensam a respeito delas. Para a OE2, trata-se de um ponto “importantíssimo” pois, juntamente com os registros reflexivos redigidos ao final de cada encontro, as trocas revelaram o crescimento dos professores por meio da reflexão sobre a prática. A OE1, por sua vez, afirma que a apresentação de ótimos trabalhos feita por professores em sua turma permitiu a troca de experiências entre os seus integrantes. Assim, para uma as trocas testemunham avanços, permitem que se tenha acesso a eles; e, para outra, as trocas são desencadeadas pela apresentação de trabalhos com qualidade ou, em outras palavras, são favorecedoras dos avanços.

Merece registro o fato de que a OE1 mencionou diversas aprendizagens dos professores condizentes com o conteúdo do material utilizado na formação, tais como: seus princípios, estratégias e didáticas a serem empregadas na utilização dos recursos enviados pelo MEC às escolas, a compreensão do conceito de consciência fonológica, o diagnóstico das aprendizagens dos alunos. Dessa forma, ao escrever, em sua autoavaliação, sobre o processo de formação inclui dados que suas colegas não contemplam e recorre a eles para dar consistência ao que afirma.

Em outro trecho das cartas que redigiram três orientadoras expressam sua avaliação sobre a formação que realizaram ao longo de 2013.

Quadro 106 – Autoavaliação da formação dos PAs, realizada pelos orientadores de estudo

Avaliação da formação	
OE1	Diante de tudo isso, não pense que está tudo perfeito, também tenho ainda, cursistas indispostas, vivendo e apresentando um perfil de "hiena" (ô céus, ô vida, isso não funciona, não dá certo,....) não socializam vivências, não entregam atividades,... E que também, assim como alguns alunos, mudam de foco, assunto no meio de uma discussão, reflexão produtiva, o que dificulta a retomada e os objetivos do encontro. Mas graças a Deus, é uma, ou outra na minha turma. Também sinto [...] dificuldade [...] em acompanhar melhor as cursistas, dando devolutivas das atividades, visitar as salas, conhecer aqueles alunos que tanto elas pontuam nas formações. Creio que estas ações devem ser repensadas em garantir esse tempo aos formadores, tanto por parte do MEC quanto por parte dos municípios. Muita coisa tem mesmo que ser repensada, melhorada, uma delas são os conteúdos abordados, percebemos aqui que as últimas unidades deveriam ser as primeiras a serem estudadas, pois os assuntos são mais eficientes no início.
OE2	Hoje me organizo para o 10º encontro, que trataremos da unidade 8 e dos relatos. No dia 12/12/13 finalizaremos os trabalhos com o seminário e apresentação dos pôsteres, posso dizer que tudo correu muito bem.
OE5	Fico com a sensação de que [a formação] poderia ser melhor. Já conversei com outros coordenadores sobre passar o bastão no próximo ano para alguém com mais e melhor interesse. Percebo que as formadoras que estão à frente do Pacto são as mais ocupadas; é difícil ajustarmos agendas e estamos sempre no desespero. O PNAIC chegou em um momento de transição de administração municipal e a questão política, por si só, traz questões político-partidárias. Avalio que quem permaneceu no curso este ano irá continuar no próximo, que está previsto em alfabetização matemática. Na ousadia da aventura que se faz necessária, eu aprendi que, ao me arriscar nesta empreitada, eu também abri novos horizontes no meu caminho.

Nota-se, pelas respostas, que somente uma das orientadoras (OE2) avaliou que a formação realizou-se satisfatoriamente. As outras consideraram que "poderia ser melhor" ou que "muita coisa precisa ser repensada". Enquanto a orientadora que apresentou avaliação positiva não ofereceu justificativa, suas colegas o fizeram. Uma delas (OE5) alegou que os orientadores de estudo são os formadores de professores

mais ocupados da rede de ensino em que atuava e que tinham dificuldade de conciliar as agendas; também referiu, de modo pouco claro, questões político-partidárias e políticas que estariam influindo no PNAIC, uma vez que ele "chegou em um momento de transição de administração municipal". A outra orientadora (OE1) justificou a opinião de que a formação poderia ser melhor mencionando alguns cursistas indispostos que não realizam o que era proposto e a dificuldade que ela enfrentava para dar devolutivas das atividades realizadas pelos professores e para visitar as salas de aula, além de sugerir uma nova forma de distribuir os conteúdos da formação no tempo, considerando o período em que sua abordagem seria mais eficiente.

Novamente, observa-se a menção a uma das atribuições dos OEs: o acompanhamento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Embora a Resolução nº 4 não contenha uma explicitação acerca de como o acompanhamento deva ser realizado, alguns profissionais esperavam que fosse realizada nas salas de aula nas quais os cursistas atuam. Entretanto, tal como discutido anteriormente, nesse caso a OE afirma que não tem condição de realizá-lo. Porém, acrescenta a recomendação de que essa ação seja repensada pelo MEC e pelos municípios, de tal sorte que os orientadores possam dispor do tempo necessário para realizar o acompanhamento presencial. Com isso, expressa seu interesse em corresponder às expectativas - as suas próprias e as de outros - quanto a essa atribuição inerente a sua função, possivelmente por compreender seu valor e sentir-se apta a colaborar com os professores.

Apesar de a OE5 não ter feito nenhuma sugestão, o problema por ela citado (dificuldade vivenciada pelos orientadores de conciliar agendas do PNAIC e da função que desempenham na rede de ensino) também mereceria intervenção, nesse caso da Secretaria Municipal de Educação, para que a "disponibilidade" dos OEs ao Pacto fosse garantida equilibrando-a com as suas atribuições regulares na rede de ensino.

Também nas entrevistas realizadas com os OEs foram coletadas informações sobre sua avaliação acerca da formação dos professores alfabetizadores. Inicialmente, perguntou-se sobre os momentos de formação com o objetivo de averiguar em que medida os consideravam produtivos.

As respostas obtidas não se mostraram unânimes nesse caso: três deles os consideraram produtivos, ao passo que outros dois os avaliaram como bastante produtivos. As razões pelas quais uma das orientadoras (OE 4) considerou os encontros produtivos são as seguintes: a apropriação dos conteúdos por vezes é

comprometida, devido as dificuldades dos professores, suas condições e a dinâmica da pauta; por outro lado, o fato de os professores permanecerem, não faltarem, realizarem as tarefas seria para ela um indício de que estão gostando, achando que vale a pena. As razões mencionadas por outra orientadora (OE3) para justificar a avaliação dos encontros como bastante produtivos foram as seguintes: o empenho que observa entre os membros da turma pela qual era responsável, as trocas diárias de e-mail com eles e o alcance dos objetivos pela maioria dos professores cursistas, o que se explica pelo fato de que a rede de ensino trabalhava na mesma linha pedagógica do PNAIC.

Importa destacar que nenhuma das orientadoras avaliou os encontros de formação como pouco produtivos, talvez porque como são responsáveis por planejá-los já os tivessem modificado caso em algum momento tenham observado que não correspondiam ao esperado quanto a esse aspecto.

Outro destaque refere-se à afirmação feita por uma das OEs entrevistadas por meio da qual sugere que as dificuldades apresentadas pelos docentes na sala de aula impõem limitações ao que pode ser realizado a cada encontro (também cita a pauta como outro fator limitante). Apesar de que as dificuldades existam e que, por conta delas, parte do que se planeja seja impraticável, ela deveria lembrar que são não somente inerentes a todo processo de ensino e de aprendizagem como também indicadores relevantes do que é preciso assegurar a cada aprendiz. Ademais, é necessário cuidar dessas dificuldades no processo formativo para não depositar no sujeito que aprende, nesse caso nos PAs, a responsabilidade pelos insucessos da prática pedagógica, atitude frequentemente observada em contextos educacionais.

Reiterando o que já foi exposto, sublinha-se a referência às mensagens eletrônicas trocadas diariamente com os cursistas, feita pela OE3. Nesse caso, chama atenção a frequência com que no nível da formação dos professores se recorre a essa ferramenta de comunicação virtual, ao menos na turma em questão.

Os materiais de formação utilizados no PNAIC foram objeto de outra questão integrante do roteiro da entrevista. Por meio dela, procurou-se conhecer a avaliação que os OEs faziam acerca desses materiais.

Quadro 107 – Avaliação da qualidade dos materiais de formação, realizada pelos OEs

Como você avalia a qualidade técnico-pedagógica dos materiais de formação disponibilizados na formação do PNAIC? **Indicadores:** a= excelente b= razoável c= insuficiente		
OE1	a	São muito bons.
OE2	b	Não vejo problema com o material, só percebo que em alguns assuntos deveríamos ter mais aprofundamento,, por exemplo, "Estratégias de Leitura" ainda é um assunto que precisa ser trabalhado, pois os professores apresentam dificuldades
OE3	a	Ótima qualidade, muito bom mesmo. A princípio a gente lê, quando relê entende bem. Trabalhávamos nessa linha, por isso tem sido fácil. Os jogos achei uma graça. Por exemplo, nós que estamos trabalhando no 1º ano já temos uma ficha de avaliação, a deles (PNAIC) é muito completa, as professoras não dariam conta, tem coisa que não vamos conseguir mudar. Para os municípios que não têm, é excelente.
OE4	b	
OE5	b	O acervo de livros enviados para escolas é excelente, mas para o estudo do professor não é excelente. Ficou muito recortado e não consegue focar em uma coisa. Temos que ver que o encontro é mensal e o professor traz muitas questões para o encontro; e se não atender, pode frustrar e não vir mais. Por isso temos que abrir espaço para essa troca também.

Como se pode observar as respostas seguem o mesmo padrão observado por ocasião da pergunta sobre a avaliação dos momentos da formação, mostrando-se divididas em dois grupos: aqueles sujeitos que consideram os materiais excelentes e aqueles outros que os consideram razoáveis.

A OE3 explicou que a excelência do material devia-se, em sua opinião, ao fato de que tinha ótima qualidade e exigiam uma segunda leitura para que fossem bem compreendidos; para ela os jogos eram "uma graça". Em contrapartida, a OE2 justificou a qualificação do material como razoável: notou que em alguns assuntos deveria haver um aprofundamento maior e exemplificou com o conteúdo "estratégias de leitura" que, para ela, ainda precisava ser trabalhado, pois os professores da rede em que atuava apresentavam dificuldade para compreender e propor atividades relativas a ele. A opinião da OE5 – que considera os materiais razoáveis diferiu um pouco. Para ela, o acervo de livros enviados para as escolas era excelente, mas o material fornecido para o estudo do professor não era porque seu resultado era "muito recortado e não consegue focar em uma coisa"[77]. Entretanto, em outro momento da entrevista, a mesma orientadora expôs uma visão mais favorável ao material, quando afirmou que ele continha "instrumentos [de avaliação] que est[ao]avam nos servindo como rede até para fazer o conselho de escola".

[77] Ao mencionar os livros enviados para a escola, a OE faz referência aos Acervos Complementares do PNLD, compostos por livros literários e destinados às salas de aulas dos professores cursistas.

As percepções do material indicam que as orientadoras de estudo identificaram alguns de seus traços constitutivos, certamente porque estiveram em contato estreito e reiterado com ele a fim preparar os encontros com os professores. Assim, mencionam textos que exigem uma segunda leitura para que possam ser bem compreendidos, textos que, em alguns casos, deixam de oferecer o nível de aprofundamento desejado, e textos compostos por meio de recortes de outros textos, e que por isso causam no leitor a impressão de que não têm foco. Todas elas referem-se aos textos teóricos que, como apontado no capítulo 4, ocupam a maior parte das páginas de cada caderno da coleção, sinalizando os problemas que detectaram ao lê-los (com exceção da orientadora que aborda a exigência da segunda leitura que, ao que tudo indica, não foi vista como uma problema, já que foi uma das razões alegadas para atribuir o conceito "excelente" ao material). Note-se que não fazem qualquer alusão às outras seções do material, nem àquela em que há relatos de práticas, "Compartilhando", nem à que certamente diz respeito a sua atuação, "Sugestões de atividades para os encontros em grupo". A ausência de referência a essa última, especialmente, provoca dúvida, pois fica-se sem saber se a consultaram e, supondo que o tenham feito, se o seu silêncio denota satisfação ou, ao contrário, insatisfação.

O tempo destinado às atividades do PNAIC voltadas à formação dos PAs foi o tema de outra questão que contava do roteiro da entrevista realizada com os OEs. Dessa vez as respostas foram todas coincidentes; ele foi considerado razoável, satisfatório. Uma das OEs ponderou que, se houvesse mais tempo, talvez fosse possível assegurar mais estudos teóricos nos encontros. Outra (OE3) comentou que os encontros em sua turma têm duração menor do que a prevista, com diferença de uma hora a cada vez, o que acarreta um "atropelo" e impede o bom desenvolvimento da formação.[78] Com isso, leva a pensar que talvez a sua avaliação acerca desse aspecto da formação dos PAs pudesse ser melhor se a duração prevista fosse assegurada em sua turma.

Cabe comentar que, no momento em que responderam a questão, as orientadoras não fizeram menção à dificuldade, aludida em outra ocasião, por uma delas, de fazer a gestão do tempo dos encontros de forma a conciliar os itens da pauta e as demandas dos cursistas, assim como o ritmo de trabalho do grupo. Dificuldade, aliás, recorrente em processos de formação continuada.

---

[78] Essa mesma OE informou, em outro momento da entrevista, que no município em que atua a formação ocorre no horário do HTPC.

Outro comentário relaciona-se, uma vez mais, com o tempo de formação inferior ao previsto pelos textos oficiais, sendo que no caso agora em questão essa diferença é parte do arranjo realizado pela Secretaria Municipal de Educação para a realização da formação dos docentes e ocorre de forma sistemática a despeito dos prejuízos que possa trazer em termos da abordagem dos conteúdos e do alcance dos objetivos da formação dos professores alfabetizadores.

Outro aspecto sobre o qual procurou-se conhecer a avaliação dos orientadores consistia na adequação do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC.

Quadro 108 – Avaliação do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC, realizada pelos OEs

Que avaliação você faz do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC? Você considera que esse modelo é o mais adequado?	
OE1	Acredito que é adequado. Bastante significativo, voltado para a ludicidade, a consciência fonológica, trabalhando muito a oralidade. Os conteúdos são muito significativos, evidenciando os jogos, tratando da inclusão.
OE2	É uma formação que busca trazer os professores para a reflexão sobre a alfabetização e o letramento.
OE3	(...) poderia fazer, além de tudo isso (encontro presencial, lição, elaboração de sequência, de projeto, aplicação), visitas, juntar todos e ver a prática de uma professora. Uma coisa é compartilhar, outra é ver... poderia também filmar, mas e tempo? Também planejar junto na formação. É tão importante planejar juntas.
OE4	Acho que seria difícil fazer um modelo de formação que atenda o Brasil como um todo e mesmo dentro de cada cidade. Para [...] é um modelo até que adequado em termos do que a gente faz aqui. Por exemplo: as sugestões para os encontros são adequadas desde que enriquecidas com outros materiais, outras metodologias.
OE5	Não considero adequada uma formação conturbada. Falta de informações e material. É positivo o esforço em insistir porque precisamos aprender a aprender.

A leitura das respostas evidencia que as orientadoras abordaram aspectos distintos do modelo de formação ou do que compreendem ser o modelo de formação do PNAIC. Uma delas (OE1) afirmou que o considerava adequado e recorreu aos conteúdos eleitos para o trabalho para justificar a opinião de que o modelo é significativo. Outra (OE5) o considerou inadequado por conta de problemas que vivenciou, tais como: “formação conturbada” e falta de informação e de material. A OE2 não emitiu um julgamento, mas afirmou que se tratava de uma formação que “busca trazer os professores para a reflexão sobre a alfabetização e o letramento”, destacando o que, em sua percepção, parecia ser uma qualidade ou, ao menos, uma característica marcante do modelo de formação experimentado. A OE3 indicou

estratégias que gostaria que fizessem parte da formação: visitas coletivas à sala de aula de uma professora e o planejamento conjunto de atividades. Por fim, a OE4 opinou que, para o município em que atuava, o modelo era adequado, porém entendia que "seria difícil fazer um modelo de formação que atendesse o Brasil como um todo". Comentou que as sugestões para os encontros lhes pareciam adequadas, desde que enriquecidas com outros materiais, outras metodologias.[79]

Cabe apontar que, se bem que as orientadoras tenham citado, no conjunto das respostas que ofereceram, aspectos relevantes da formação que realizavam, como os seus conteúdos, as suas estratégias, o material utilizado (ou as sugestões contidas em uma de suas seções) e o seu propósito, não foram capazes de apresentar uma visão abrangente do modelo de formação proposto pelo PNAIC. Deixaram de aludir ao fato de que elas próprias recebiam uma formação, realizada por uma IES, que aportaria contribuições para que realizassem a formação dos professores, assim como não mencionaram o compromisso de todos os atores com a melhoria das aprendizagens dos alunos, entre outras características que também poderiam ser citadas.

A incapacidade demonstrada de responder à questão de acordo com o que se pretendia tanto pode dever-se a própria formulação da pergunta quanto a uma compreensão apenas parcial da política que estavam encarregadas de implementar.

Outro tema investigado na entrevista consistia no desempenho do papel de orientador de estudo. Indagou-se se os sujeitos sentiam-se confortáveis ao desempenhar o seu papel e se consideravam que as condições de trabalho eram adequadas a isso. Além disso, solicitou-se que indicassem pontos considerados mais interessantes e pontos que eles alterariam.

Quadro 109 – Autoavaliação do desempenho do papel de OE

Você se sente confortável no papel de orientador de estudo? Sente que as condições de trabalho são adequadas? Quais pontos considera mais interessantes? Quais pontos alteraria?	
OE1	Sim. O grupo colabora bastante. Sim, são adequadas. Gosto muito das análises dos direitos, do movimento para ser consolidado e como. (dificuldade em responder o pontos que alteraria). Talvez a participação de alguns professores mais desinteressados... fazer com que a formação deixasse de ser obrigatória (...) acho que isso faria com que os professores que fossem estivessem realmente envolvidos.
OE2	Eu me sinto.Quando trabalhamos com o que gostamos nos sentimos bem. As condições oferecidas pelo município são adequadas. A reflexão acerca de cada

[79] Como se pode notar, nessa resposta é feita uma referência à seção "Sugestões de atividades para os encontros em grupo" dos Cadernos de Formação.

	assunto abordado, e o estreitamento de relações entre os professores alfabetizadores, pois tínhamos professores que trabalhavam sozinhos em suas salas e com a aplicação das atividades começaram a organizar as atividades juntos; isso para mim foi muito produtivo.
OE3	Sim. E considero as condições adequadas, até por conta da lousa digital, dos recursos. Sem eles seria difícil. Não alteraria nada. O mais interessante é a troca.
OE4	Hoje em dia eu me sinto confortável. Fiquei mais apreensiva no início. Havia mais dúvidas, não dispúnhamos de muitas informações que o grupo precisava... Hoje me sinto confortável. Nós nos fortalecemos como grupo na DRE. Considero que as condições de trabalho são adequadas. Pontos interessantes – o retorno da tarefa (trabalho pessoal) feita pelos professores alfabetizadores. Ele é um grande articulador, que nos aproxima do grupo, traz questões para discutir. Pontos a alterar – eu gostaria de poder aprofundar algumas questões, alguns conteúdos trabalhados (como a rotina). No começo tínhamos muito conteúdo a trabalhar e não conseguíamos articular alguns deles. Penso que o ano que vem vai ter uma nova cara porque naquele começo estávamos meio perdidas... Toda formação é construída pouco a pouco... Com o tempo fomos dando a nossa cara... O fato de o material ter chegado depois foi um dificultador porque tivemos que criar estratégias para os professores terem contato com ele...
OE5	Confortável não, é muito desafiador, considero uma experiência importante e alteraria o cronograma para não começar sem material e preparação local na DRE.

Observa-se que apenas um dos entrevistados (OE5) declarou não se sentir confortável no desempenho do papel de orientador de estudo na ocasião em que respondeu à pergunta, apesar de considerar a experiência importante. Todos os demais afirmaram sentir-se confortáveis, inclusive a OE4 que revelou ter estado apreensiva no início da formação. Essa mesma orientadora agregou uma informação a sua resposta, reiterando o que havia afirmado em outra ocasião e revelando uma justificativa para o conforto sentido: o fortalecimento do grupo de OEs pertencentes à DRE a que se vincula (que, como já assinalado, planeja conjuntamente as pautas de formação).

As condições de trabalho foram consideradas adequadas por quatro dos OEs, sendo que um dos entrevistados não se manifestou em relação a esse aspecto. Um único comentário sobre essa avaliação positiva foi oferecido: uma referência à lousa digital e a outros recursos (não explicitados), sem os quais o trabalho seria difícil, de acordo com a opinião da OE3.

No que diz respeito aos pontos considerados interessantes, cinco destaques foram feitos: a análise dos direitos de aprendizagem (OE1), a reflexão sobre os temas abordados e o estreitamento das relações entre PAs que passaram a organizar as atividades juntos (OE2), a troca entre os cursistas (OE 3), a devolutiva da tarefa feita pelos PAs que aproxima o OE do grupo e indica questões a serem discutidas (OE4).

Já os pontos que entrevistados indicaram que alterariam são os seguintes: permitir que os professores optassem por participar ou não da formação, em lugar de manter sua obrigatoriedade (OE1), resultando em envolvimento diferente; aprofundar alguns conteúdos abordados (OE 4); alterar cronograma de modo a começar a formação apenas quando houvesse material disponível (OE5 e OE4), realizar preparação local na DRE (OE5).

Importa comentar que alguns dos pontos considerados interessantes possuem em comum as interações e os intercâmbios profissionais. Referem-se a situações efetivamente valiosas e geralmente difíceis de assegurar, tais como: a cooperação entre pares para o planejamento de atividades a serem realizadas em sala de aula, as trocas entre os docentes em termos de suas experiências e conhecimentos didáticos; e, por fim, o acompanhamento da prática docente, incluindo devolutivas sobre relatos de atividades como os solicitados nos encontros de formação. De acordo com as orientadoras, essas situações encontram-se presentes no contexto da formação, ainda que não coexistam em uma mesma rede de ensino. Isso pode representar a um só tempo uma conquista e um estímulo para a continuidade – e eventualmente o enraizamento do processo de formação continuada, pois as trocas qualificadas com outros profissionais e a supervisão da prática feita por pares mais experientes constituem um ambiente favorável à reflexão permanente sobre a prática. O ideal seria que tais condições pudessem ser asseguradas no próprio contexto de atuação profissional dos professores, a escola, otimizando-se a dimensão formativa das situações de trabalho e, simultaneamente, criando uma cultura baseada na colaboração (CANÁRIO, 1995).

O roteiro da entrevista continha uma pergunta referente aos resultados da formação, enfocando especificamente as práticas docentes e o desenvolvimento profissional dos professores:

Quadro 110- Avaliação das transformações ocasionadas pelo PNAIC em sala de aula e no desenvolvimento dos PAs, realizada pelos OEs

Você considera que o PNAIC traz alterações significativas nos processos que acontecem em sala de aula? Percebe que os professores alfabetizadores avançam significativamente em seu desenvolvimento profissional e na sua atuação com os estudantes?	
OE1	Sim. Sim, porque o Pacto trata das rotinas, das boas práticas, das tarefas de sala de aula. O objetivo maior do Pacto é garantir as aprendizagens das crianças e isso tem ajudado a sala de aula.
OE2	Traz, a partir de sua reflexão constante ele consegue aprimorar as propostas de atividades para realizar em sala.

OE3	Acredito que sim, porque a gente já trabalhava nesse modelo e as professoras que estavam insistindo no tradicional veem que precisam mudar, para ter mais resultados com as crianças. Não têm muitas nessa condição, tradicional mesmo não tem ninguém, só alguns comportamentos.
OE4	Espero que cause impacto. Agora, não sei se ele traz alterações significativas na prática docente nem se avançam significativamente na atuação com os alunos... Não tenho elementos para dizer com clareza sobre essas diferenças... O que vejo é só um recorte da situação e a fala deles sobre ele. Isso não quer dizer que houve avanço. Pode ocorrer de um professor realizar o trabalho pessoal com resultados satisfatórios e não generalizar para outras situações... O TP de setembro solicita que façam uma avaliação do impacto do uso dos materiais do PNAIC na rotina de trabalho com os alunos. Talvez ele possa trazer informações sobre essa questão.
OE5	Não todos, cada um ao seu ritmo, é preciso continuidade.

Observa-se que a maioria dos entrevistados respondeu afirmativamente à pergunta sobre alterações significativas nos processos que ocorrem em sala de aula, o que revela consistência com a avaliação positiva do processo de formação dos professores alfabetizadores, encontrada nas autoavaliações dos OEs. As justificativas oferecidas foram as seguintes: "porque o Pacto trata das rotinas, das boas práticas, das tarefas de sala de aula", a garantia das aprendizagens das crianças, que corresponde ao objetivo maior do Pacto, "tem ajudado a sala de aula" (OE1), a reflexão constante leva ao aprimoramento das propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula (OE2), professoras que ainda trabalhavam de acordo com uma concepção tradicional viram que precisam mudar para alcançar os resultados esperados com os alunos (OE3).

Entretanto, um dos orientadores, a OE4, difere dos demais na medida em que manifestou esperança de que isso ocorresse, mas afirmou não saber se as alterações efetivamente aconteciam porque, pelo trabalho pessoal dos professores de sua turma, ela tinha acesso apenas a um recorte da situação e ao relato que eles faziam acerca dela (essa mesma orientadora respondera outra questão de cunho avaliativo de forma semelhante ao se referir aos possíveis impactos da formação na aprendizagem dos alunos). O OE5 não respondeu à primeira pergunta, apenas a segunda.

Quanto à pergunta que fazia referência aos avanços significativos dos professores alfabetizadores em seu desenvolvimento profissional e na sua atuação com os estudantes, ela foi respondida por apenas dois dos entrevistados. Um deles, inicialmente, afirmou que nem todos apresentavam esses avanços e depois reformulou a resposta declarando que cada professor avançava de acordo com seu ritmo. Salientou que é preciso que a formação tenha continuidade (OE5). O outro

manteve a mesma postura apresentada na questão anterior ao declarar não saber se os docentes avançavam significativamente na atuação com os alunos (OE4).

Chama atenção o fato de que menos da metade dos OEs da amostra tenha respondido a segunda questão, justamente a que poderia contar com dados mais diretamente relacionados com a sua atuação junto aos professores, se considerarmos que a formação incide sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e deveria contar com meios de acompanhá-lo. A observação atenta do conteúdo das poucas respostas obtidas reforça a impressão de que os orientadores não contavam com informações a respeito de sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos cursistas.

Por outro lado, as respostas afirmativas sobre transformações significativas ocorridas nos processos que têm lugar em sala de aula dadas pela maioria dos entrevistados despertam dúvidas, uma vez que, como indicado anteriormente, o acompanhamento dos professores não conta com a presença dos OEs em sala de aula, sendo feito apenas por meio de registros e relatos produzidos pelos cursistas em decorrência de situações ou tarefas propostas na formação. Embora esses registros e relatos tenham seu valor e constituam uma fonte de informação relevante, é inegável que são produzidos da perspectiva dos sujeitos em formação, a partir da compreensão que eles podem ter, a cada momento, dos conteúdos que estão em jogo, tanto no contexto das aulas que desenvolvem quanto no curso que frequentam e de sua capacidade de relacioná-los. Além do mais, referem-se, necessariamente, a um recorte dos processos de ensino e de aprendizagem, o que pode resultar em uma amostra insuficiente e pouco representativa de sua prática pedagógica, a não ser que haja uma intenção clara de diversificar as situações e propostas em que são solicitados produzi-los.

As autoavaliações produzidas pelos professores alfabetizadores trazem outras informações sobre a formação e expressam o ponto de vista dos sujeitos que a receberam. Portanto, somam-se aos relatos, os depoimentos e as avaliações que vêm sendo analisados com o propósito de esboçar a resultante da implementação do PNAIC, tendo como foco seu segundo nível de concretização.

5.c.2.3 Avaliação da formação recebida pelos PAs

Um dos temas identificados em todas as autoavaliações dos PAs consiste na avaliação da formação que receberam, como se pode verificar no quadro abaixo.[80]

Quadro 111 – Avaliação da formação, realizada pelos PAs em autoavaliação

Avaliação da formação recebida	
PA1	As formações do PNAIC muito favoreceram na minha formação pedagógica, ao longo deste ano de 2013, contribuindo significativamente nos resultados alcançados com a turma. Saio de cada encontro ansiosa e motivada em buscar novas estratégias.
PA2	Considero também minha participação no PNAIC como produtiva, apesar de achar que poderia me dedicar mais às leituras e às atividades, que neste ano ficou apertado por falta de tempo. Ainda acredito na troca de experiência e no trabalho coletivo, em parceria sempre, mas tive poucos colegas parceiros este ano. Acabo sentindo um "peso" do individualismo.
PA3	Aprendi muito graças ao curso de formação e espero no ano que vem poder participar mais.
PA4	Acredito que os ganhos são muitos na formação, porém, a carga horária é bem complicada. (...) os encontros são bem preparados, a minha formadora é dedicada e, de acordo com sua fala, tem experiência como alfabetizadora. Um aspecto que considero relevante é o fato de as formadoras fazerem parte de uma equipe que cuida especificamente das capacitações.
PA5	Os encontros do PNAIC realizados neste municipio são bem organizados e planejados e a equipe é empenhada. Estão de parabéns.
PA6	Participo com muito prazer dos encontros, pois tenho uma orientadora maravilhosa e dedicada. Aprendi muito no decorrer do curso e aprimorei outras questões, que já faziam parte do meu cotidiano. (...) O curso está sendo válido e produtivo e o melhor: construtivo.
PA7	Os encontros são agradáveis e bem planejados. A coordenadora do meu grupo é compromissada e responsável. Embora ela não tenha muita experiência com o 1º Ano, ela consegue atingir os objetivos do PNAIC. (...) A participação no PNAIC tem sido muito produtiva, sempre aprendemos mais. (...) Enfim, tudo está sendo muito válido e compensador.
PA8	Em relação ao PNAIC, posso dizer que eu tinha mais expectativas, pois aqui em nossa rede municipal já é implantado um sistema de trabalho muito parecido com as ideias do Pacto, inclusive em outra gestão já participávamos de um projeto chamado Alpha, que nos dava uma formação sobre alfabetização bastante gratificante. Tínhamos muitas sugestões de atividades, além de um acompanhamento na realização das práticas em sala de aula. (...) penso que em tudo que fazemos na vida temos aprendizagens constantes de todas as formas e se faz necessário inovar e buscar novos conhecimentos, e o PNAIC com certeza trouxe de alguma forma um olhar diferente para a alfabetização e nos fez repensar nossas práticas.
PA9	O Pacto é uma renovação, um avanço muito grande na educação. Competência todas têm, mas é preciso estudar, capacitar. E é isso que o Pacto enxergou. O incentivo que foi dado para fazer essa capacitação foi muito interessante.

[80] De modo semelhante ao realizado com os OEs, a autoavaliação foi escrita na forma de uma carta em resposta a outra supostamente escrita por um colega, também cursista do PNAIC; era possível escolher sobre o quê e como escrever. A identificação dos temas abordados consistiu em uma primeira tarefa da análise dos resultados obtidos por meio da aplicação do instrumento.

PA11	Quando surgiu o PNAIC, fiquei muito feliz, estou aprendendo e gostando das atividades que são interessantes e bem planejadas. Tanto a orientadora de estudos, quanto as colegas de classe são excelentes. O dia passa rápido, compartilhamos experiências, refletimos muito sobre nossas práticas pedagógicas.
PA12	(...) está sendo bem gostoso participar da formação (...). Na minha escola todos aderiram ao PNAIC, 100% dos professores. Confesso que no início eu não me empolguei tanto com a ideia, minha coordenadora pedagógica fez uma campanha para que eu me inscrevesse, foi então que eu me inscrevi, de livre e espontânea pressão (risos). Acabei gostando. Claro que não é fácil! É cansativo, há meses que são três encontros seguidos, mas o resultado vale a pena; as coisas que a gente ouve, as discussões, os textos fazem a gente refletir na nossa prática e pensar em algo novo que na verdade não é tão novo assim, mas o caminho é esse. Minha formadora, [...] é ótima, organiza bem os encontros, deixa a gente falar, (...). O trabalho com diferentes gêneros textuais e como atender à heterogeneidade da sala de aula, enfim gostei de todo material, acho que eu não mudaria nada... talvez apresentaria mais vídeos, com aulas práticas, pois têm muitos professores novos, com pouca experiência ou com poucas ideias (risos).
PA13	(...) Apesar do cansaço da semana, os encontros são bastante dinâmicos e têm nos possibilitado troca de ideias, experiências e boas leituras sobre a alfabetização. Nossa orientadora conduz os trabalhos com muita dedicação e competência, sempre nos mantém informada das atividades e, quando percebe alguns esquecimentos, logo dá um jeitinho de nos lembrar. (...) Ressalto que as formações são necessárias e favorecem o fortalecimento da nossa prática.
PA14	A coordenadora da escola onde trabalho é a mesma que aos sábados [desempenha o papel de OE]. Só achei que ele [o curso] iniciou sem ter o material adequado, se não fosse a nossa coordenadora teria se tornado cansativo e nada produtivo.
PA15	(...) gosto muito de participar dos encontros; os nossos também são bem planejados e a formadora, que também é minha coordenadora na escola, consegue nos manter bem informadas sobre os temas propostos e sobre os conteúdos apresentados. (...) O que mais gosto dos encontros são as trocas de experiências entre as colegas do curso, aparecem ideias muito interessantes, (...). A chegada do PNAIC foi inovadora no aprendizado e eu estou muito feliz por estar participando desse curso. (...). Não sei como avaliar, pois tudo foi novidade (...).

Contrariamente à avaliação feita pelos orientadores de estudo sobre a formação que realizaram, os professores alfabetizadores avaliaram positivamente e de modo enfático a formação recebida. Afirmaram que ela favoreceu o fortalecimento da prática docente (PA13), além de trazer uma nova forma de ver a alfabetização e levar a repensar a prática na sala de aula (PA8), contribuindo significativamente para os resultados alcançados pela turma [de alunos] (PA1). Também propiciou muitas aprendizagens e o aprimoramento do que já se sabia (PA6). Uma das cursistas (PA15) afirmou, inclusive, estar muito feliz ao fazer o curso enquanto outra, que inicialmente não desejava participar, o considerou “bem gostoso” (PA12). “Válido” e “construtivo” foram outros adjetivos empregados para descrevê-lo (PA6).

Os encontros foram considerados “bem planejados”, “agradáveis”, “dinâmicos”, “bem preparados” e “motivadores”. Uma das professoras assinalou que são cansativos (referindo-se a sua frequência), mas concluiu que valiam a pena. A OE foi mencionada em algumas das autoavaliações, tendo sido descrita por diferentes professores como ótima, organizada, responsável, comprometida, capaz de manter os cursistas bem informados sobre os temas e conteúdos apresentados, interessada em ouvir o que os integrantes da turma tinham a dizer e, ainda, apta a atingir os objetivos do PNAIC.

As críticas foram pouco frequentes. Uma delas referiu-se ao fato de que o material não se encontrava disponível no início do curso (PA14), aspecto fartamente mencionado em outros instrumentos, por outros sujeitos. Outra relacionou-se com a carga horária, considerada “bem complicada”, o que indicava que a cursista a via com excessiva (PA4). A PA2, por sua vez, manifestou insatisfação com uma expectativa que constatou não ter sido correspondida: (...) acredito na troca de experiência e no trabalho coletivo, em parceria sempre, mas tive poucos colegas parceiros este ano” (aspecto que não fora mencionado por ninguém anteriormente e que, aliás, contradiz a ideia de troca e discussões coletivas que têm sido citadas e valorizadas de forma recorrente). Por fim, uma última crítica foi sobre a outra expectativa não atendida quanto às sugestões de atividades e ao acompanhamento na realização das práticas em sala de aula; expectativa originada pela semelhança do Pacto com outro programa de formação continuada realizado anteriormente no município, de acordo com a professora (PA8).

As razões apontadas para que os encontros sejam apreciados e bem avaliados são as seguintes: eles favorecem a troca de experiências entre colegas e dão lugar a ideias muito interessantes (PA15), propõem que experiências sejam compartilhadas e, em função disso, se reflete muito sobre as práticas pedagógicas dos cursistas (PA11). Além de boas leituras sobre a alfabetização, há espaço para a troca de ideias e experiências (PA13), as discussões e os textos conduzem a reflexão sobre a prática pedagógica dos alfabetizadores inscritos na turma (PA12). Observa-se que o estudo de textos teóricos, os relatos sobre a própria prática e a reflexão sobre ela são situações propostas nos encontros que os professores mencionam como suas características positivas, sobretudo as duas últimas situações. Destaca-se, uma vez mais, o valor atribuído às trocas que ocorrem entre os participantes.

Uma das professoras (PA12) apresentou, em sua autoavaliação, a seguinte sugestão de modificação da dinâmica dos encontros, em termos hipotéticos: “talvez eu apresentaria (sic) mais vídeos, com aulas práticas, pois há muitos professores novos, com pouca experiência ou com poucas ideias”.

Outro aspecto abordado por vários professores alfabetizadores na autoavaliação consiste nos materiais didáticos e outros recursos utilizados na formação, como revela o quadro 112:

Quadro 112 - Avaliação dos materiais didáticos e outros recursos utilizados na formação, realizada pelos PAs em autoavaliação

Avaliação dos materiais didáticos e recursos utilizados na formação	
PA2	(...) o material é estimulante, mas com novas exigências, como adequação dos direitos de aprendizagem ao Planejamento Anual (...) Sempre trabalho com “leitura diária” e o material enviado veio enriquecer este trabalho.
PA4	Sem contar, no que considero o maior ganho de todos, os materiais oferecidos: o Acervo das Obras Complementares e os jogos. O repertório de leituras aumentou consideravelmente, mesmo eu já tendo o hábito da leitura no início da aula. E a rotina semanal ficou mais divertida, com o circuito de jogos planejado para as sextas-feiras.
PA5	Os materiais são ótimos, gosto de todos, mas confesso que de certa forma os registros que o curso exige sobrecarregaram os professores, devido às obrigações normais já existentes no seu cotidiano. Seria algo a ser repensado.
PA7	Alguns textos trabalhados são bem polêmicos, pois não concordamos com eles. Aqui no meu município estamos bem adiantados a respeito de alguns temas trabalhados, já costumávamos trabalhar dessa forma. Os materiais também enviados vêm a atender às nossas expectativas. Adorei os livros de História. Só acho que deveria vir mais, pois assim cada professor teria o seu material individual e não precisaria dividir com outras turmas.
PA8	Aqui em nosso município nosso curso acabou sendo integrado ao nosso HTPC, ou seja, as horas do HTPC foram cedidas em parte para o curso do PNAIC, o que acaba facilitando um pouco, mas, ainda assim, está sendo muito cansativo as apostilas que recebemos com tantas leituras e tarefas. Esperava mais sugestões de trabalho na prática em sala de aula, que é o que faz diferença. Bem!.. acho que esperava encontrar uma fórmula mágica para alfabetizar uma sala heterogênea (...).
PA10	Os livros chegaram atrasados para o nosso grupo, mas considerei bons textos, com boas reflexões sobre a Alfabetização, incluindo relatos de experiência. Gostei bastante da proposta da ficha de acompanhamento da aprendizagem. Afinal em nossa escola temos um portfólio interessante com registros dos avanços dos alunos, mas a ficha sugerida abrange todos os eixos e os direitos de aprendizagem. Dessa forma o perfil de cada criança, e também do grupo, fica contemplado na riqueza de detalhes, facilitando o planejamento de intervenções mais adequadas. E o Caderno sobre Educação Especial então... especial, pois inclui teoria e prática. E os jogos também são muito interessantes, meus alunos apreciaram bastante. Com os livros do Acervo Complementar, aproveito para fazer o Cantinho de Leitura, pois as nossas salas são espaçosas e esse cantinho fica permanente.
PA11	(...) os cadernos de formação são excelentes, (...)!

PA12	(...) o material eu achei muito bom, assim como o incentivo que é dado à leitura na sala de aula. Além dos acervos complementares, que são riquíssimos.
PA13	O material enviado pelo Pacto é rico e tem ajudado muito a nossa rotina diária. As coleções de livros, os jogos e o material de apoio ao professor são ótimos referenciais para nortear nossos planos e fazer retomadas no processo quando necessário.
PA15	Quanto aos materiais, de alguns eu gostei muito, como os livros de leitura, de outros eu gostei também, mas se torna difícil trabalhar com eles, visto que em uma sala pequena, com 34 alunos, fica confuso trabalhar os jogos com as regras [escritas] em um único livro. Eu aprovo os materiais, mas faria algumas modificações também. Além disso, mudaria os livros do curso e os tornaria mais sucintos, mais fáceis de serem entendidos, pois com sono eles se tornam dificílimos.

Quando se reportam aos materiais, os cursistas referem-se, de maneira geral, a dois conjuntos de recursos disponibilizados a eles: livros e jogos destinados ao trabalho com os alunos, nas classes de alfabetização e cadernos de formação destinados a servir de apoio ao curso que frequentam. Em relação aos primeiros, foram unânimes em sua avaliação e indicaram que os acervos literários enriquecem a prática de leitura diária, ampliam o repertório das leituras feitas aos alunos, incentivam a leitura e tornam possível organizar e manter um "cantinho de leitura" na sala de aula, enquanto os jogos de alfabetização são interessantes, apreciados pelos alunos, e fazem com que a rotina de atividades semanais se torne mais divertida. No que diz respeito aos materiais da formação, eles foram igualmente bem avaliados. Uma das professoras (PA2) afirmou que são estimulantes e contêm novas exigências, referindo-se aos direitos de aprendizagem (temática que a orientadora da turma que ela frequenta havia enfatizado em mais de uma de suas respostas, analisadas anteriormente). Outra cursista (PA10) indicou as fichas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e o caderno especifico sobre educação especial como os componentes do material que mais atraem a sua atenção. Por sua vez, a PA14 opinou que eles consistem em um ótimo referencial para nortear planos do professor. "Excelente", "bom" e "riquíssimo" foram outras formas de qualificar o material encontradas pelas professoras PA11 e PA 12.

Em meio aos elogios, encontram-se, contudo, algumas poucas críticas. Sobre os materiais destinados ao trabalho com os alunos, uma das alfabetizadoras (PA7) afirmou que a quantidade de livros literários recebidos em sua escola pareceu-lhe insuficiente, uma vez que os acervos precisaram ser compartilhados por vários professores. Outra professora (PA15) referiu-se a um problema semelhante, mas relativo à utilização dos jogos de alfabetização: "fica confuso trabalhar os jogos com

as regras [escritas] em um único livro". Em sua opinião, os materiais merecem aprovação, mas precisam de algumas modificações, referindo-se possivelmente a melhorias voltadas para a sua operacionalização na sala de aula.

Quanto aos materiais da formação, quatro são as críticas presentes nas autoavaliações. Uma das professoras (PA5) opinou que os registros solicitados na formação correspondem a uma sobrecarga para os docentes, considerando-se suas atribuições cotidianas.[81] Para ela esse seria um aspecto do curso a ser repensado. Uma de suas colegas da amostra (PA8) queixou-se de que as apostilas recebidas são cansativas porque trazem muitas leituras e tarefas e deixam de apresentar sugestões de trabalho em sala de aula, "que é o que faz a diferença". De forma semelhante, a PA15 afirmou que modificaria os cadernos, tornando-os "mais sucintos, mais fáceis de serem entendidos, pois com sono se tornam dificílimos". Outra professora (PA7) expressou discordância em relação a alguns dos textos que integram os materiais, qualificando-os como "polêmicos", mas não esclarece a discordância nem indica quais textos a teriam provocado. O atraso observado no acesso aos materiais da formação é novamente citado por uma das cursistas (PA10), não propriamente como uma crítica mas como uma constatação que necessitava ser registrada, ao que tudo indica.

Outro tema presente em várias das autoavaliações dos professores, como seria de se esperar em um instrumento desse tipo, são as aprendizagens que os sujeitos julgam que puderam ser realizadas.

Quadro 1113 – Autoavaliação das aprendizagens realizadas em 2013 pelos PAs

Aprendizagens realizadas	
PA3	O curso de formação do PNAIC ajudou-me bastante na utilização dos jogos na alfabetização, pois eu sentia um pouco de insegurança em como usá-los. Com a ajuda dos formadores, estou me sentindo mais à vontade em utilizá-los.
PA4	Percebo que estar na formação do Pacto me fez organizar melhor o meu trabalho diário, o que obviamente auxiliou muito meus alunos. (...) Estar em formação nos [faz] refletir mais sobre o nosso trabalho. Os encaminhamentos e as intervenções são mais direcionados. Quem ganha é sempre o aluno! Acredito estar mais segura e organizada, o desafio para mim é motivador!
PA5	(...) em especial este ano, com a chegada do PNAIC, houve muitas mudanças, não somente em minha forma de planejar aulas, mas também

[81] Embora não ofereça explicação sobre a relação estabelecida entre os registros solicitados e o material objeto da pergunta, subentende-se que os primeiros são decorrentes dos estudos realizados e das propostas contidas nos cadernos.

	em minha visão pedagógica. Para mim tudo agora está mais claro, graças aos encontros do PNAIC e às tarefas que forão desenvolvidas em sala de aula. (...)estou feliz e satisfeita de ter aprendido mais a fundo tantas coisas, como a sequência didática interdisciplinar, atividades permanentes, leitura deleite, jogos (com objetivos e planejamentos) e rodas de conversa e literária.
PA6	Este curso me fez perceber alguns pontos que eu ainda relutava em me dedicar, que é o trabalho com os jogos. Percebi o quanto os jogos são favoráveis ao ensino-aprendizagem e o quanto aprender com prazer, vivenciando o processo, é importante para a consolidação do ensino. Mas o que mais me emocionou foi ver a dedicação das minhas companheiras de trabalho, ouvir cada relato das atividades trabalhadas e perceber que estamos juntas na luta por uma educação de qualidade, seja em qualquer canto do nosso país, dando-nos mais força para caminhar. Hoje eu sinto prazer em realizar uma leitura deleite aos meus alunos, passo importante para formamos um bom leitor.
PA7	Aqui no meu município estamos bem adiantados a respeito de alguns temas trabalhados, já costumávamos trabalhar dessa forma. Os materiais (...) enviados vêm a atender às nossas expectativas. (...). A participação no PNAIC tem sido muito produtiva, sempre aprendemos mais. Gosto bastante das leituras sobre as experiências de professores. Com elas podemos avaliar o nosso trabalho, como podemos melhorá-lo e o que podemos acrescentar. Enfim, tudo está sendo muito válido e compensador.
PA8	Ainda assim, posso dizer que houve uma troca de experiências muito bacana entre as professoras que fazem o curso e percebemos que todas nós temos um empenho muito grande dentro e fora da sala de aula, trocamos sugestões de trabalho, o que foi muito legal, e adorei as leituras deleite. (...)
PA10	(...) sobre a formação do PNAIC, fico muito satisfeita em saber que o curso alcança o nosso país, afinal todos (professores e alunos) temos os mesmos direitos em conhecer e partilhar saberes e experiências. O que mais me chama a atenção nesse curso do PNAIC é justamente entender melhor os termos usados, afinal muitas das propostas já fazíamos, mas nem sempre com a intencionalidade e a frequência adequadas! (...). Gostei bastante da proposta da ficha de acompanhamento da aprendizagem, afinal em nossa escola temos um portfólio interessante com registros dos avanços dos alunos, mas a ficha sugerida abrange todos os eixos e os direitos de aprendizagem. Dessa forma, o perfil de cada criança e também do grupo fica contemplado na riqueza de detalhes, facilitando o planejamento de intervenções mais adequadas..
PA 11	Trabalhar com sequência didática, projetos, diferentes gêneros textuais eu já trabalhava. Tenho aprendido ampliar os conceitos de avaliação. Os cadernos de formação são excelentes. Além disso, refletir em grupo sobre os direitos de aprendizagem, o planejamento, o caderno de avaliação, a análise linguística, a oralidade e o preenchimento da planilha é maravilhoso! Eu sinto que o meu trabalho está sendo mais direcionado, eu estou tendo mais foco e os meus alunos estão aprendendo muito mais.
PA12	(...) mas o resultado vale a pena, as coisas que a gente ouve, as discussões, os textos fazem a gente refletir na nossa prática, e pensar em algo novo que, na verdade, não é tão novo assim, mas o caminho é esse. O trabalho com diferentes gêneros textuais e como atender à heterogeneidade da sala de aula (...). Participar da formação foi muito proveitoso, aprendi muitas coisas importantes e necessárias para a sala de aula. As coisas que eu mais gostei de aprender foram: os eixos de aprendizagem (leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística), a importância do brincar e do reconto, as modalidades organizativas, a diversificação de atividades e o trabalho com produção de textos; por exemplo, como delimitar uma reescrita de texto.
PA13	De modo geral, percebo que não há novidades e sim muita reflexão. Sabemos que para o sucesso da aprendizagem de nossas crianças há fatores envolvidos que não dependem da nossa atuação direta, por exemplo, questões de saúde, apoio psicológico devidos às desestruturações das

	famílias (...).
PA14	Mas trocar experiências com as colegas e nos olharmos e percebemos que todos nós queremos o melhor para todos os alunos não têm preço, por isso o curso se tornou tão importante.
PA15	(...) temos leituras de texto, vídeos, debates e (...) ainda existem muitas coisas a serem revistas, mas grande parte acho que já foi. Este curso nos promoveu maior abertura em nossos horizontes. Não sei como avaliar, pois tudo foi novidade, aprendi a trabalhar com os meus alunos, respeitando as suas individualidades e seus limites, com a vivência socioeconômica e cultural de cada um.

De forma coerente com a avaliação positiva do curso, os professores referiram-se a diversas contribuições atribuídas a ele, sendo que todas elas se relacionam com o trabalho realizado com os alunos. Algumas são amplas e generalizadas, como: "aprendi a trabalhar com os meus alunos respeitando as suas individualidades e seus limites (...)" (PA15); "meu trabalho está sendo mais direcionado, eu estou tendo mais foco e os meus alunos estão aprendendo muito mais" (PA11); "(...) me fez organizar melhor o trabalho, o que obviamente auxiliou muito meus alunos" (PA4) e "(...) houve muitas mudanças, não somente em minha forma de planejar aulas, mas também em minha visão pedagógica" (PA5).

Encaminhamentos e intervenções didáticas feitas com mais intencionalidade e embasamento são referidos por duas professoras. Uma delas (PA10) associou as intervenções intencionalmente realizadas à compreensão dos termos utilizados (supostamente no material e, eventualmente, no meio pedagógico), indicando que o entendimento das propostas e de seu embasamento confere a ela a possibilidade de decidir como e quando intervir junto aos alunos. Essa mesma professora trata das intervenções adequadas como aprendizagens resultantes da utilização das fichas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos sugeridas pelo material da formação, instrumentos mais completos e abrangentes do que os que ela costumava usar e, por isso, mais eficiente quanto às informações sobre o perfil dos alunos e, consequentemente, mais útil para o planejamento de possíveis intervenções didáticas. Por sua vez, a PA4 expôs a opinião de que os encaminhamentos e as intervenções dos docentes passaram a ser mais direcionados em função das reflexões propiciadas pela formação. E acrescenta: "(...) quem ganha é sempre o aluno!"

No texto produzido por outra professora (PA7), há uma referência indireta à reflexão sobre a prática, disparada por relatos produzidos por outros educadores. Ela afirmou gostar das leituras sobre as experiências de professores, pois por meio delas

"(...) podemos avaliar o nosso trabalho, [pensar sobre] como podemos melhorá-lo e o que podemos acrescentar".

Considerando-se a diversidade das aprendizagens mencionadas, os seus níveis de abrangência e, ainda, o mosaico que pode vir a ser o produto da combinação de muitas delas, pode-se compreender a afirmação que consta na autoavaliação de uma das cursistas, segundo a qual o curso promoveu "maior abertura em nossos horizontes", a qual, à primeira vista poderia ser interpretada como uma resposta pré-fabricada.

Outro conjunto de dados referentes à resultante da implementação do PNAIC foi obtido por meio da aplicação daentrevista com os professores alfabetizadores. A avaliação que eles fazem do processo que vivenciaram se encontra organizada nos próximos quadros.

Quadro 114 – Avaliação dos momentos de formação presencial, realizado pelos PAs

Nos momentos de formação intensiva (presencial), você sente que acontecem aprendizagens importantes? Considera que esses momentos são bem planejados e dão suporte adequado ao seu trabalho como professor alfabetizador?	
PA1	Sim. Sim. Trazem a teoria com a prática. Não a prática solta, por exemplo, quando falaram sobre o campo semântico nas listas, explicaram o que era o campo semântico e por que precisava considerar isso na lista que era para ser feita.
PA2	Sim, pela troca de experiências e pelos toques que temos para um novo olhar. Muitas vezes penso "nunca pensei nisso". Muita coisa surge na hora, no momento da discussão e é construído pelo grupo na hora, não parece que foi planejado.
PA3	Sim, os momentos de formação têm nos auxiliado bastante em nosso trabalho pedagógico.
PA4	Acredito que sim, hoje a minha crítica é em relação às 8h, já que alguns temas precisam de um tempo maior, mas outros poderiam ser tratados em menos horas. Às vezes, as discussões prolongam-se e acaba-se desperdiçando o tempo que deveria ser muito aproveitado.
PA5	Com certeza é importante, muitas dúvidas estão sendo sanadas. E há muitas experiências sendo trocadas. Complemento: Com relação às aprendizagens, temos aprendido utilizar muitos materiais e organizar as rotinas de aulas com esses métodos que não sabíamos encaixar nas aulas, os alunos têm se interessado mais em ler livros e estão aprendendo a ouvir mais com atenção, com a introdução desses gêneros textuais.
PA6	Com certeza, a minha orientadora está sempre bem preparada e com instrumentos de estudo que estão colaborando e muito para a minha formação.
PA7	As aprendizagens são importantes, bem planejadas, dão suporte, estamos lá aprendendo, embora muitas coisas a gente já faz no município, mas sempre tem algo a aprender.
PA8	Se olhar, o curso em si é bem planejado, sim. Mas como já temos esse conhecimento, não acrescenta. Para quem não tem experiência, acrescenta.
PA9	São interessantes as trocas de informações.É importante principalmente para os professores novos. Para mim, que fiz *PROFA, Pró-Letramento*,

	achei muito parecido. É viável para quem está iniciando, mas para mim não tem tantas novidades. Acredito que sim, dão suporte.
PA10	São importantes. É uma forma de registrar a atividade desenvolvida na classe e de partilhar com os colegas. Essa troca é importante porque são outras escolas e as realidades são diferentes. Existe tempo para isso quando estamos no grupo por ano e no grupo todo também. A OE menciona que são atividades que podem ser propostas nos três anos do Ciclo. Precisa apenas adaptar...
PA11	Muito importantes. Aprendo com a OE e com as colegas. Às vezes têm relatos importantes: coisas que a colega faz e que você não tinha feito nunca. É muito importante que existam cursos como esse porque se o professor só fica dentro de uma sala de aula, por fim ele fica nervoso e não sabe mais o que fazer. Os congressos também. Se todos soubessem o valor dos congressos, as escolas parariam. É uma pena que nem todos valorizem. Os encontros são bem planejados, dinâmicos e não são cansativos. A OE tem jogo de cintura, quando vê que algo não dá certo ela muda. Não fica presa ao que tem que fazer. Ela pesquisa. Tem o que passar para a gente. Quando algum professor fala de um assunto ela já entra e participa. Ela domina. A [OE] já tinha sido minha coordenadora. Quando vi que ela seria orientadora de estudo, logo vi que o curso seria bom. É uma excelente coordenadora pedagógica. Ela entende o aluno e o professor e não se omite. É excelente como ser humano também. A OE sabe controlar todos os horários, é muito organizada. Os professores percebem e sentem mais confiança.
PA12	Acontecem, com certeza! Na troca com outros professores acaba acrescentando. Claro que existem algumas coisas que a gente já está careca de saber! Por exemplo, a importância de ler para os alunos e de fazer perguntas para a interpretação... Mas sempre tem algo novo... Os encontros são bem planejados.
PA13	Acho que a [OE] é concentradíssima e tem integração excelente do grupo. Conseguimos compartilhar bem as ideias, acho bem bacana. São momentos planejados, a [OE] chega sabendo tudo o que ela vai fazer naquele dia.
PA14	Ate dão [suporte], porque quando os professores te mostram e falam algumas coisas que você não havia pensado, faz com que se pense sobre aquilo. A troca é o mais importante. E aquele monte de gente que diz um monte de coisa que eu nunca havia pensado, eu adoro isso!
PA15	Sim, mas não gosto muito dos textos, são muito longos. A [OE] é muito boa, as atividades são bem dinâmicas.

Observa-se concordância entre os entrevistados quanto à percepção de que nos momentos de formação presencial ocorrem aprendizagens importantes. Não há, entre as respostas, nenhuma que se oponha a essa percepção, sendo que um dos entrevistados omitiu essa parte da resposta (PA13). As justificativas dadas são bem conhecidas: “São interessantes as trocas de informação” (PA9) “A troca é o mais importante. E aquele monte de gente que diz um monte de coisa que eu nunca havia pensado, eu adoro isso!” (PA14), “É uma forma de registrar a atividade desenvolvida na classe e de partilhar com os colegas. Essa troca é importante porque são outras escolas e as realidades são diferentes” (PA10), “Muitas dúvidas estão sendo sanadas” (PA5), “Trazem a teoria com a prática” (PA1), “Os momentos de formação têm nos auxiliado bastante em nosso trabalho pedagógico” (PA3).

Quanto à segunda parte da questão, na qual os professores deveriam responder se consideravam os momentos de formação presencial bem planejados e se os viam como um suporte adequado ao seu trabalho como alfabetizadores, constata-se que poucos entrevistados a responderam. Dentre eles, todos expressaram uma avaliação positiva quanto ao planejamento dos encontros, sendo que alguns aludiram espontaneamente aos OEs como se observa na resposta do PA13: "São momentos planejados, a [OE] chega sabendo tudo o que ela vai fazer naquele dia". A única menção explícita ao suporte oferecido pela formação ao trabalho dos alfabetizadores é feita pelo PA7 que afirma: "As aprendizagens são importantes, bem planejadas, dão suporte, estamos lá aprendendo, embora muitas coisas a gente já faz no município, mas sempre tem algo a aprender".

Uma das professoras, PA9, considera que os encontros não apresentam muitas novidades e que as aprendizagens neles propiciadas são suficientes para ela, pelo fato de ter participado de outras formações. Revela, inclusive, que identifica semelhanças entre as formações anteriores e o PNAIC: "Para mim, que fiz *PROFA, Pró-Letramento*, achei muito parecido".

O fato de ter sido obtida uma única informação sobre o suporte adequado ao seu trabalho como professor alfabetizador chama atenção não apenas porque o universo dos respondentes é composto de 15 sujeitos. Nesse caso, mas principalmente porque se espera que um curso que tem como tema central a alfabetização, ofereça suporte ao trabalho a ser realizado em sala de aula pelos seus participantes. Também parece digno de nota o comentário da única professora que respondeu a questão, afirmando considerar que a formação representa um suporte para a sua prática como alfabetizadora, segundo o qual "muitas coisas a gente já faz no município, mas sempre tem algo a aprender". Ou seja: sua concordância é feita com ressalvas.

Outro dado relevante consiste na semelhança identificada por outra professora entre o PNAIC e outros programas de formação continuada dos quais havia participado anteriormente (*PROFA* e *Pró-Letramento*). Em sua opinião, os três são muito parecidos. Como não aponta as semelhanças percebidas, fica-se sem saber a que exatamente se refere. Existem, sem dúvida, alguns traços em comum, sobretudo na organização dos encontros, na metodologia adotada e possivelmente na abordagem de alguns conteúdos. No entanto, os pontos de aproximação são mais frequentes entre o PNAIC e o *Pró-Letramento*, fato notável desde a origem do Pacto como já assinalado.

A pergunta seguinte indagava sobre as atividades realizadas após os encontros de formação, demandadas pelas OEs e propostas com a intenção de realizar um acompanhamento a distância da prática dos professores.

Quadro 115- Avaliação das atividades realizadas após os encontros de formação, realizada pelos PAs

	Que atividades você precisa realizar depois dos encontros presenciais de formação?	Você sente que essas atividades a distância são produtivas e importantes?
PA1	Troca de e-mails. Sondagem. Realização de jogo. Mas não tem um acompanhamento (com ênfase) a distância da formação.	Sim, são imprescindíveis. Ajudam a organizar a rotina.
PA2	Algumas coisas que realizamos em HTPI. Temos um contato por e-mail, mas não tem retorno formal do que cada um faz.	Sim. As atividades desencadeadas na formação são imprescindíveis.
PA3	Nos correspondemos por e-mail. Os trabalhos são com base no que foi visto nos encontros.	Tem me auxiliado o suficiente.
PA4	Temos o registro reflexivo de cada encontro, e sempre tem atividade para casa, feita com as crianças. Temos ao menos um dos HTPCs dedicado para o PNAIC e sempre encaixamos as atividades necessárias para o PNAIC no planejamento de nossa rotina.	As atividades destinadas para fazer com as crianças são extremamente válidas e deveriam continuar. Agora as que o professor tem que estudar, fazer fichamento, relato, deveriam ser feitas no horário do curso, que muitas vezes é desperdiçado.
PA5	As atividades variam, como: sequência didática interdisciplinar, atividades prazerosas jogos para alfabetização, roda literária , produção oral e escrita, livro didático, livros de obras complementares, rotina com atividades permanentes. É interessante que todas as atividades envolvem gêneros textuais. Toda a semana tenho realizado as atividades, registrando por meio de fotos e anexos que devem constar no portfólio. O acompanhamento é feito pela orientadora e supervisora da equipe da Educação.	São importantes, produtivas e importantes tanto para o crescimento do aluno como do professor. Tenho aprendido muito, por exemplo, não fazia roda literária com os alunos.
PA6	Aplicar a sequência elaborada pelo grupo, fazer relatórios sobre as aplicações. Ler textos e responder a algumas questões relacionadas a ele. Entrar no SIMEC para verificar se têm algumas informações necessárias para ser dadas a respeito da minha turma ou da escola.	Tudo que vem acrescentar ao nosso conhecimento e aprimorar no ensino-aprendizagem é positivo.
PA7	São atividades na sala de aula envolvendo alfabetização, leitura,	São complementos, o que aprende lá vai aplicar na sala de aula, são importantes,

	escrita. Tem as leituras também.	positivas. São imprescindíveis, precisa estar aplicando. São importantes como conteúdos.
PA8	Leitura de capítulo da apostila, para discutir lá, mandam arquivos por e-mail. Desenvolvemos uma sequência didática no mês passado e atualmente a orientadora pediu para escolher um livro literário e organizar um projeto com todas as disciplinas que puder trabalhar, interligar Ciência, Matemática, Geografia, Línguas (...).	Acredito que não são tão importantes porque o assunto que indicou para trabalhar nós já realizamos, (...) , as matérias estão interligadas, por exemplo trabalha receita em Língua e medidas em Matemática. Para a alfabetização, não tem importância. Sinceramente, não trouxe aprofundamento, não acrescentou em nada. Muitas leituras eu já tinha visto na faculdade, o mesmo arquivo que agora mandaram ler
PA9	Leituras, algumas atividades na sala de aula (projeto, por exemplo). Pedem uma a duas atividades por módulo.	É continuação do tema trabalhado. São importantes, tem de aplicar para ver o resultado. Está bom.
PA10	Inicialmente entregávamos os trabalhos para a OE ou levávamos no *pendrive*. Atualmente mandamos fotos.	São importantes.
PA11	Eles pedem para responder sobre os alunos, fazer lista dos alunos, informar sobre a escolaridade anterior. A orientadora de estudo pede o projeto de uma aula, trabalhos sobre brincadeiras, jogos, todas as atividades relacionadas com as aulas dela, com a leitura e a escrita principalmente, relatos...	São muito necessárias porque por meio delas a OE acompanha o nosso trabalho em sala de aula, a nossa participação e o que estamos aplicando. Porque se a gente só faz por fazer não tem lógica, não faz sentido. Quando você participa e põe em prática, dá resultados.
PA12	Trabalho Pessoal, uma vez por mês. Qualquer dúvida, a gente manda e-mail para ela. Ela sempre manda e-mail pra gente. Têm também as leituras que a gente tem que fazer. O Trabalho Pessoal às vezes é uma leitura, às vezes uma comparação com o planejamento ou uma atividade prática para aplicar na sala de aula. Uma vez foi pedido para observarmos o material que já existia na escola.	São importantes. Não daria para eliminar porque é a aplicação da teoria. Por exemplo: estudo teórico sobre sequência de atividades e organização de uma sequência; ou então estudo sobre a rotina e organização da rotina. Não tem como deixar de lado... Mas dá um pouco de trabalho.
PA13	Têm as atividades que o sistema do Pacto vai pedindo para avaliar, mas às vezes nem é feita na escola. Em alguns encontros existem atividades que planejamos para aplicar na sala.	São sim, tem que fazer parte da rotina senão fica muito chata. A gente planejou o uso dos jogos e a atividade de brincadeira foi ótima. As crianças gostam. Eu tenho utilizado mais jogos e menos brinquedos. Esses que têm a intenção de ensinar a escrever.
PA14	No HTPC, na sala dos professores, a gente troca muito, pergunta qual atividade uma vai fazer para não fazer a mesma também.	Acho que tudo é [importante] porque, às vezes, a gente vê uma pergunta e responde, mas o pensar nela gera uma reflexão, faz pensar será que posso melhorar? Eu quero muito aprender.
PA15	O site do Pacto tem atividade que a [OE] encomenda.	Algumas não precisava.

A primeira parte da pergunta solicitava que fossem mencionadas as atividades realizadas depois dos encontros presenciais e deu origem a respostas variadas. Alguns

entrevistados referiram-se às atividades realizadas ou aplicadas com os alunos (PA2, PA4, PA7, PA9, PA11, PA12, PA13), sendo que em alguns casos se informa que elas foram planejadas na formação e que se referem ao processo de alfabetização. Outros especificaram as atividades que foram solicitadas a realizar em sala de aula, como: "sequência didática interdisciplinar, atividades prazerosas jogos para alfabetização, roda literária produção oral e escrita, livro didático, livros de obras complementares, rotina com atividades permanentes" (PA5) Outro tipo de resposta fez referência aos registros escritos que, em alguns casos, são relatos das atividades realizadas e, portanto, associam-se com as atividades realizadas/aplicadas com os alunos (PA6, PA10, PA11) e em outros não: enfocam os encontros de formação (PA4). A leitura e o estudo de textos teóricos foram citados por quatro entrevistados (PA6, PA8 e PA9, PA12). Por fim, o registro de informações sobre os alunos no SISPACTO foi mencionado por duas das cursistas (PA6 e PA13); uma outra (PA11) fez referência a uma solicitação para que fornecesse informações sobre os seus alunos, mas não mencionou onde ou como elas deveriam ser registradas.

Duas das respostas contêm um dado relevante: a ausência de um retorno formal para as atividades realizadas pelos professores em resposta às solicitações da orientadora de estudo (PA1 e PA2). Para uma das professoras, isso significa que a formação não conta com um acompanhamento a distância. Ainda que essa crítica tenha sido feita por apenas dois sujeitos de um total de 15 e possa estar localizada na rede de ensino a que ambos estão vinculados, ela parece merecedora de atenção não apenas porque a situação descrita contraria a expectativa daqueles que se encontram em processo de formação continuada e contam com devolutivas e orientações por parte de seus parceiros mais experientes, seus formadores, mas, principalmente, porque no caso específico do PNAIC, o acompanhamento presencial da prática pedagógica dos professores mostrou-se inviável, ao menos para os orientadores de estudo da amostra. Assim, sem poder contar com o acompanhamento presencial e sem devolutivas para as tarefas realizadas com os seus alunos, o professor alfabetizador pode ressentir-se de receber uma formação mais dedicada à comunicação de conceitos teóricos de que a sua efetiva transposição para a prática de sala de aula.

A segunda parte da pergunta sobre as atividades a distância procurava conhecer a opinião dos entrevistados acerca de sua importância e produtividade. A grande maioria deles atestou sua importância ou validade e alguns chegaram a

afirmar que são imprescindíveis (PA1, PA2 e PA7, PA12). Porém, alguns mostraram-se menos convictos de sua importância, afirmando o contrário: que não são importantes ou que, em alguns casos, são desnecessárias (PA8, PA15).

As razões pelas quais as atividades são consideradas importantes referem-se em grande parte à relação que a sua realização pode ajudar a estabelecer entre o conceitos teóricos e sua aplicação. Alguns exemplos de argumentos utilizados nas respostas são os seguintes: "organizam a rotina" (PA1), são "importantes tanto para o crescimento do aluno como do professor" (PA5), complementam o que se aprende nos encontros "(...) precisa estar aplicando"(PA7), "[é] continuação do tema trabalhado (...) tem de aplicar para ver o resultado" (PA9), "São muito necessárias porque por meio delas a OE acompanha o nosso trabalho em sala de aula, a nossa participação e o que estamos aplicando" (PA11) e "Não daria para eliminar porque é a aplicação da teoria" (PA12).

Em contrapartida, o único argumento evocado para justificar a opinião de que as atividades não são necessárias consiste no seguinte: "porque o assunto que indicou para trabalhar nós já realizamos" (PA8).

Uma das professoras, PA4, faz uma distinção entre as atividades que é solicitada a realizar com os seus alunos, vistas como válidas e, portanto, indicadas para permanecer, e atividades de estudo e elaboração de relatos, as quais, em sua opinião, deveriam ser realizadas nos encontros presenciais. Isso porque, em sua opinião, o tempo da formação presencial "muitas vezes é desperdiçado".

Merecem destaque as menções feitas por quatro alfabetizadoras (PA1, PA3, PA8, PA12), integrantes de três turmas abrangidas pela amostra, às trocas de mensagens eletrônicas estabelecidas com os seus orientadores de estudo a propósito das tarefas solicitadas. Novamente os e-mails são citados como uma ferramenta tecnológica indispensável ao bom andamento do curso e reitera-se a informação de que a sua utilização se deu de modo informal, não institucionalizado e, ainda, de acordo com a disponibilidade de recursos dos participantes, que improvisaram com computadores e programas de que dispunham, sem que um meio e orientações específicas fossem providenciados para dar condição à necessidade de comunicação e interação a distância.

Em resposta a outra questão, os momentos de formação foram avaliados como bastante produtivos pela maioria dos professores e como produtivos por uma minoria deles (quatro professores). Entre as razões alegadas por aqueles que os consideram

bastante produtivos encontra-se a oportunidade de realizar trocas entre os participantes. Já entre as razões apontadas pela minoria que os considera produtivos, encontra-se a percepção de que o tempo poderia ser mais bem aproveitado.

O tempo destinado à formação dos professores alfabetizadores foi avaliado como muito satisfatório por nove dos entrevistados, enquanto para cinco deles foi considerado razoável, pois seria necessário garantir um pouco mais de tempo para algumas atividades. Uma das professoras que o considera razoável apresentou a seguinte justificativa: "Sinto necessidade que a discussão continu[e] na escola. Saio com coisas borbulhando na cabeça e não tenho com quem discutir. Acho que poderia discutir no grupo de professores da escola" (PA1). Outra, ao contrário, explicou por que considera o tempo dedicado à formação muito satisfatório: "Porque se fosse menos tempo, não iria dar para concluir. E se fosse mais, poderia ser cansativo" (PA11). Outra cursista reportou-se a uma peculiaridade do município em que atua: "Por conta de termos o sistema apostilado, na sala de aula o tempo é meio curto. Lá no presencial é um tempo bom" (PA7).

A sugestão feita pela PA1 de que houvesse continuidade entre a formação recebida no âmbito do PNAIC e no âmbito da escola chama a atenção, já que ambos são contextos formativos; em ambos a prática do alfabetizador está ou deveria estar sendo apoiada com vistas a alcançar que os alunos aprendam satisfatoriamente. Além disso, como os municípios aderiram à política pública, a quantidade de professores de uma unidade escolar que recebem a formação tende a ser expressiva, o que consiste em condição favorável para que a discussão sugerida seja, de fato implantada, e professores cursistas tenham com quem discutir quando suas cabeças "estiverem borbulhando" com as informações e os conhecimentos abordados na formação continuada. Contudo, o fato de o coordenador pedagógico, profissional responsável pela formação dos professores no contexto de trabalho, não ter sido incluído no Pacto na qualidade de público prioritário pode ter constituído um eventual obstáculo à concretização da sugestão dada pela professora, em virtude de não acompanhar os encontros e, possivelmente, desconhecer o que e como neles se aborda.

Quando perguntados sobre a organização dos suporte das atividades do PNAIC, a maioria dos professores a avaliou como razoável e a minoria, como excelente. Entre as justificativas oferecidas pelo primeiro grupo encontram-se aquelas relacionadas com os materiais (a demora enfrentada para recebê-los, as cópias providenciadas pelas secretarias e a quantidade insuficiente delas disponível

no início da formação). O segundo grupo quase não justificou a avaliação positiva. Uma das professoras, no entanto, explicou o seguinte: "O problema da logística não foi culpa delas, sempre estavam com material, mesmo sendo xerox (apostilas, no início). Da parte do governo, ficou um pouco falho no começo" (PA7). Aparentemente ao utilizar o pronome "delas" referiu-se às orientadoras de estudo, tratando de isentá-las de qualquer responsabilidade quanto a problemas relacionados com a logística dos encontros.

Outra pergunta que constava do roteiro da entrevista realizada com os professores procurava conhecer sua opinião sobre a qualidade técnico-pedagógica dos materiais de formação. Excelente foi a avaliação feita por pouco mais da metade dos entrevistados que os veem como capazes de responder às necessidades formativas dos professores e acreditam que são orientados pelas mais recentes indicações do campo da alfabetização. Uma das justificativas dadas por uma das professoras relaciona-se com parte do conteúdo dos cadernos de formação, os direitos de aprendizagem e os conteúdos correspondentes: "Acho que traz clareza quando separa o que introduzir, aprofundar..." (PA14). Outra justificativa apresentada consiste na seguinte: "Gosto muito do que leio nos textos, é tranquilo. Sei que não traz tudo o que preciso, mas o que traz eu gosto" (PA1).

Pouco menos da metade dos entrevistados avalia o material como razoável e acredita que apresentam em sua grande parte uma concepção didático-pedagógica adequada, respondendo às necessidades formativas dos professores, e são orientados por indicações seguras do campo da alfabetização. Uma das razões alegadas por uma professora (PA13) para avaliá-lo como razoável consiste na diferença observada entre a parte teórica, considerada ótima, e a parte prática, que apresenta "pouco recurso para trabalhar, pouco jogos para uma sala". Para outra cursista, o fato de não ter apreciado alguns dos livros, por saber que há melhores no mercado, é o que justifica o conceito atribuído.[82] Nenhum dos entrevistados avaliou o material como insuficiente.

Em outro momento da entrevista, os professores responderam se gostam dos textos que leem e se consideram que o material leva em conta as necessidades que eles identificam em sala de aula. O quadro 116 contém as respostas obtidas:

[82] Provavelmente, refere-se ao acervo complementar do PNLD, pois está relacionada ao mercado de livros.

Quadro 116 – Avaliação dos textos lidos, realizada pelos PAs

Você gosta dos textos que lê? Considera que o material foi produzido a partir das necessidades que identifica em sala de aula?	
PA1	Sim, como disse agora. Sim, acho.
PA2	Sim, mas acho que não foi produzido de acordo com a realidade das salas de aulas. Com relação ao número de alunos, por exemplo, hoje a atividade era em duplas (30 alunos). A atividade é muito dinâmica, muita correria, isso para séries iniciais precisaria ter uma ajuda para poder se realizar. O material não tem a visão das dificuldades que o professor enfrenta.
PA3	Gosto e creio que foram produzidos a partir da necessidade da sala.
PA4	Acredito que sim. Não vi nada que o desaprovasse, acho que vai ao encontro das necessidades, embora já fazia muito do que o material propõe.
PA5	Eu gosto e acho que atende. Estudamos em grupos o material.
PA6	Eu gosto, pois são experiências de outros professores que contribuem para o nosso aperfeiçoamento e pensadores atuais, com ideias inovadoras.
PA7	Gosto dos textos, aqui em [...] estamos um pouco além disso que colocam. A gente está meio cansado. Para [...] os materiais deixam a desejar. Para a gente precisaria ter mais coisas. A realidade do Estado de São Paulo é meio diferente.
PA8	É muita teoria, sem sugestões, têm algumas coisas que fala o que deve trabalhar. Tem a ver com as necessidades da turma, mas deveria ter mais sugestões práticas.
PA9	Gosto mais ou menos dos textos, bastante extensos e com muita teoria. Corresponde mais ou menos às necessidades da sala de aula... se fosse mais voltado para a sala e correspondesse mais ao 3º Ano seria melhor.
PA10	Sim, são claros, são adequados ao tema. São tanto de professores renomados como o Arthur [Gomes de Morais], quanto de professores que estão vivenciando suas práticas em alfabetização, como eu.
PA11	Gosto muito porque está de acordo com a realidade da turma. De vez em quando pego emprestado o material do 1º Ano porque ele é mais próximo de alguns alunos da minha turma. Eu percebo que tem uma sequência. É um suporte muito bom para o professor. É o que a escola precisa: uma sequência. É o que falta em algumas escolas.
PA12	Gosto porque eles têm uma linguagem fácil. Eles contribuem nas atividades, no planejamento, me dão ideias.
PA13	Gosto, acho que a linguagem é fácil de entender. Mas acabamos usando pouco.
PA14	Gosto, acho de fácil linguagem, de entender. Acho que atende um pouco às necessidades de sala de aula, mas não dá para atender tudo.
PA15	Os textos do material do professor não são muito bons, não.

As respostas evidenciam o apreço pelos textos contidos no material, o que não se aplica apenas a três dos entrevistados. A linguagem acessível, os relatos de experiências de outros professores e sua contribuição para o planejamento de atividades foram as características destacadas em algumas das respostas, como justificativas para a avaliação positiva (PA13, PA14 ,PA6 e PA12). Contrariamente, para aqueles que não apreciam os textos lidos na formação ou que os apreciam parcialmente, as razões alegadas foram: sua extensão, o excesso de teoria e a ausência

de sugestões de ordem prática (PA8 e PA9). Um deles expõe a opinião de que não são muito bons sem expor as razões que o levam a fazer tal julgamento (PA15).

O outro ponto sobre o qual a pergunta incide, as necessidades identificadas em sala de aula e sua relevância no material utilizado na formação, foi abordado por alguns PAs apenas. De acordo com a opinião de cinco deles, os cadernos de formação foram produzidos a partir de necessidades identificadas em sala de aula. Três professoras, entretanto, discordaram dessa opinião e afirmaram que não foram produzidos a partir de tais necessidades ou o foram apenas em parte. Uma delas afirmou que: "O material não tem a visão das dificuldades que o professor enfrenta" (PA2), opondo-se à colega que declarou que "Eu percebo que tem uma sequência. É um suporte muito bom para o professor. É o que a escola precisa: uma sequência. É o que falta em algumas escolas" (PA11).

Merece destaque a afirmação feita por uma das entrevistadas, na qual revela identificar-se com textos contidos no material utilizado. Disse ela: "São tanto de professores renomados como o Arthur [Gomes de Morais], quanto de professores que estão vivenciando suas práticas em alfabetização, como eu".

Outro aspecto sobre o qual incidiu a avaliação que os professores foram solicitados a fazer durante a realização da entrevista consiste no modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC.

Quadro 117 – Avaliação do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC, realizada pelos PAs

Que avaliação você faz do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC? Você considera que esse modelo é o mais adequado? Que pontos considera muito positivos? Que pontos considera frágeis?	
PA1	A formação me contempla. Acho positivas as devolutivas, a relação entre a teoria e a prática. Acho frágil a questão do tempo, pois dá vontade de mais. Quando fiz o *Pró-Letramento* tinha vontade de ir embora, o tempo não passava. Agora é diferente.
PA2	Acho corrido, muito conteúdo no mesmo dia. Não é corrida a atividade, mas a quantidade de conteúdo. Mas mesmo que tivesse mais tempo não seria diferente, pois o problema é que muda muito o conteúdo, um dia é História (que não fechou) e já agora é Matemática. Cada vez é uma coisa diferente. Um ponto positivo são as discussões, os pontos de vistas dos professores suas salas de aula. Ponto frágil é o conteúdo diferente a cada dia mesmo.
PA3	A formação tem ajudado e as atividades propostas têm sido de grande contribuição.
PA4	É adequado, faz o professor pensar e repensar sua prática, o professor deve pensar sua formação, o tempo é que vejo como complicador, seria necessário repensar melhor a distribuição do tempo para as atividades.

PA5	Acho um modelo adequado que faz o professor refletir sua prática em todo tempo e isso considero como um ponto positivo.
PA6	Eu considero um modelo bom, que visa à dedicação total do professor e o comprometimento do mesmo em relação à aplicação das atividades. O ponto frágil é quando coloca dois encontros no mesmo mês, pois precisamos de tempo para prepararmos atividades adequadas que contribuam de uma forma positiva para a aprendizagem do nossos alunos.
PA7	É um modelo bom, mais do que isso, seria complicado. Tem ligação com o que a gente vê... muitas vezes fazemos adequações com o sistema apostilado.
PA8	É frágil, não chegam em você com sugestões, mas dizem "vão montar isso e aquilo". Se não tem ideia, não consegue realizar, dão tarefa e não sugestões. Discute o conteúdo teoricamente. Tem de fazer tarefa em cima do que ela (orientadora) quer. A parte positiva é que acaba tirando dúvidas (diferença entre sequência didática e projeto, por exemplo). As sugestões de leitura deleite são ótimas. Cada um apresenta o que fez, aí há uma troca, embora as atividades sejam parecidas.
PA9	O modelo é bastante cansativo, muito extenso, muito texto teórico, não sendo muito de acordo com a sala. Poderia ser menos teoria e mais prática. Para quem está iniciando, tudo bem. Para quem está há anos, é repetido. Falta parte prática.
PA10	Considero adequado. Poderíamos ter vídeos de 15 minutos aproximadamente para assistir no tempo que não estamos lá, com exemplos de atividades que são propostas para fazermos ou grandes educadores. Talvez pudéssemos usar isso no horário de JEIF. Considero bastante motivador uma coisa feita em outros lugares do país, como os jogos do CEEL. Isso serviria para divulgar coisas incríveis que acontecem em outros lugares do país e para causar a reflexão para pensarmos como alfabetizadores. Não encontro ponto frágil nesse modelo de formação. [Alguns minutos depois acrescenta que poderia contar com a participação do coordenador pedagógico que é quem vivencia isso com os professores nas escolas]. O ponto positivo é a iniciativa do governo de fazer uma formação a que todos os cidadãos têm direito: conhecer e se alfabetizar.
PA11	É um modelo excelente. Poderia haver outros cursos desse modo: de Matemática, História, Ciências e Geografia. O professor se sente seguro. Eu tenho certeza que as crianças aprendem mais animadas. A escola iria se tornar um lugar mais divertido e acolhedor. Pontos positivos: a escolha da Língua Portuguesa, da leitura e da escrita porque é o que as crianças precisam mais. Pontos negativos: ser só de LP. Poderia ser todas as disciplinas, cada sábado uma... Poderia ser também para o nível 2. Professores desse nível sentem a necessidade de aprender mais sobre a alfabetização. Deveria haver também um curso sobre a inclusão com jogos e brincadeiras. Se tivesse seria perfeito, não só excelente. A gente precisa saber trabalhar com a inclusão e tem medo de errar.
PA12	Vejo como algo necessário porque tem professores novos e inexperientes, então é necessário acontecer. Ajuda muito. Pontos positivos: a parte prática, as orientações das atividades práticas, a troca de experiência. Não identifico nenhum ponto frágil, até o momento pelo menos...
PA13	Adequado como troca de experiências, mas não traz muita inovação. O que é falado, a gente faz, talvez tenha que fazer em quantidade maior, enriquecer um pouco mais, fica muito teórico e a gente conhece. O que queríamos eram subsídios para aplicar melhor.
PA14	Gosto do jeito como a formadora conduz, com inferências e problematizações. Tem um cronograma a seguir, mas coloca coisas que foi atrás, traz sugestões de material. Tem maleabilidade para o formador complementar. Vejo como negativo a frequência irregular que compromete organização do grupo e do formador.

PA15	Bom, mas o material não é tão voltado para prática; além disso, o horário é muito longo para sábado.

Algumas das respostas revelam que os professores avaliaram positivamente o modelo de formação a que estiveram sujeitos. A PA4, por exemplo, expressou sua opinião segundo a qual ele é adequado porque "faz o professor pensar e repensar sua prática", opinião compartilhada com a PA5. Para a PA12 ele é "necessário porque tem professores novos e inexperientes, então é necessário acontecer. Ajuda muito". As contribuições e ajudas trazidas pela formação foram citadas pela PA3. De acordo com a PA1, que declarou sentir-se contemplada pela formação, as devolutivas são positivas, assim como a relação entre a teoria e a prática. Outra professora, PA11, foi ainda mais convincente ao afirmar que o modelo é excelente, justificando que "O professor se sente seguro. Eu tenho certeza que as crianças aprendem mais animadas".

Por outro lado, há professores que avaliaram o modelo de forma negativa. A PA9, por exemplo, opinou que o modelo é bastante cansativo, muito extenso, muito texto teórico, não muito de acordo com a sala [de aula]. Poderia ser menos teoria e mais prática". Para a PA13 embora propicie troca de experiências, o que ela considera adequado, o modelo não traz muita inovação. Outra professora, PA2, por sua vez, critica a quantidade de conteúdos abordados e o fato de que há muita variação de um encontro para outro.

Os pontos positivos do modelo de formação apontados pelos cursistas são os seguintes: a constante reflexão sobre a prática (PA5), a possibilidade de sanar dúvidas (PA8), as orientações das atividades práticas e a troca de experiências (PA12), as discussões e a presença dos pontos de vista dos professores sobre o que é realizado na sala de aula. Outro aspecto, citado por uma única professora (PA10), refere-se a um traço peculiar do PNAIC: "a iniciativa do governo de fazer uma formação [comprometida com uma conquista] a que todos os cidadãos têm direito: conhecer e se alfabetizar".

Já os pontos frágeis referem-se ao tempo da formação (PA 1, PA4, PA6 PA14 e PA15), à distribuição dos conteúdos entre os encontros (PA2), à falta de sugestões ou de subsídios para a realização de atividades (PA9, PA8 e PA13), ao fato de que a formação abrange apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e contempla somente os professores do ciclo da alfabetização (PA11) e à ausência do coordenador

pedagógico, profissional que na escola vivencia os processos pedagógicos juntamente com os professores e que, no entanto, não é considerado público prioritário da formação no contexto do PNAIC. Note-se que a falta de inclusão desse ator importantíssimo para a continuidade da formação dos professores nas escolas tem sido apontada tanto neste como no anterior nível de implementação da política. Em outras palavras, tanto OEs como PAs identificam fragilidades geradas a partir dessa ausência.

Assim como ocorreu com o conjunto de respostas dadas pelos OEs para a mesma questão, os professores também não foram capazes de apresentar uma visão abrangente do modelo de formação proposto pelo PNAIC, apesar de terem mencionado aspectos relevantes da formação que recebiam. Uma única alfabetizadora referiu em sua resposta características próprias do modelo em questão: o fato de ser uma política pública voltada para a formação continuada com foco na alfabetização, concebida como um direito de aprendizagem dos alunos de 6 a 8 anos de idade, e a opção por incluir apenas os professores, deixando de fora outros atores, comoexemplo os coordenadores pedagógicos.

Por fim, outra pergunta integrante do roteiro da entrevista realizada com os professores alfabetizadores indagava sobre possíveis resultados da formação recebida. O quadro 118 sintetiza as respostas fornecidas pelos professores.

Quadro 118 – Avaliação das transformações ocasionadas em sala de aula e em seu desenvolvimento profissional, realizada pelos PAs

Você considera que o PNAIC traz alterações significativas nos processos que acontecem em sala de aula? Percebe que avançou significativamente em seu desenvolvimento profissional e na sua atuação com os estudantes?	
PA1	Sim. Sim, pois há muita relação entre a teoria e prática. Ajuda-me a organizar minha rotina.
PA2	Para ser sincera já tinha essa dinâmica, só aumentou as atividades com questões concretas, aumentou também a qualidade, pois quantidade é qualidade também.
PA3	Os avanços foram razoáveis.
PA4	O curso me ajudou muito em relação à organização, sempre tive hábito de registrar, mas ganhei em termos de qualidade, às vezes tinha uma leitura e um jogo, mas não sabia ao certo quando encaixar. Mas em termos de conteúdo e atividades não acrescenta muito. Para minhas colegas acho que sim.
PA5	Ah, sim, tem alterações significativas no desenvolvimento profissional e na atuação com os estudantes. Estou tentando trabalhar mais com os gêneros.
PA6	Traz sim, principalmente em relação aos jogos. Os meus alunos tomaram isso como uma rotina prazerosa e significativa, assim o brincar vem com a aprendizagem.

PA7	Acho que ajuda, sim, no processo em sala, porque a gente repensa, às vezes até sabe que tem de fazer alguma coisa, mas na correria fica esquecendo. A gente já trabalhava assim. Existem algumas mudanças porque a gente está retomando, mas não foi nenhuma descoberta.
PA8	Não é significativo. Não modificou meu trabalho nem aumentou ou diminuiu no desenvolvimento profissional ou nas aprendizagens dos meus alunos.
PA9	Não. Nem no processo de sala de aula (é o que a gente já faz, nem é significativo na minha própria formação).
PA10	Sim: a questão da consciência fonológica, por exemplo, esclareceu bastante. A necessidade do cantinho de leitura permanente, por exemplo. Ressalta coisas que fazemos, mas com menos intenção. Percebo que avancei. Por exemplo: na utilização dos jogos.
PA11	Tem mudado muito! As crianças têm lido mais. A caixinha dos livros (Acervo Complementar) motivou demais. As crianças agora trazem livros de casa, levam livros emprestados. Motivou também a leitura deles. Melhorou muito a letrinha deles (caligrafia) e também os desenhos. Eles têm colorido mais os desenhos porque os livros que o curso mandou são muito coloridos e os assuntos também ajudam. Minha didática melhorou porque reflito mais do que fazia antes. Comparo minhas aulas com o que eu aprendi. Tem me ajudado muito.
PA12	Eu não diria que a mudança é tão significativa. Mas tem me ajudado a sistematizar algumas coisas que eu já fazia. Por exemplo: na produção de conto eu não sabia como delimitar a produção do texto ("quero só essa parte; vamos supor: só até o lobo entrar na casa da vovó"). Isso eu aprendi. Eu acho muito bom. Foi no material do Trilhas que a gente estudou em um dos encontros do PNAIC.
PA13	Alterações não, mas dá segurança de saber que estamos no caminho certo. Na verdade não traz algo novo, tudo que é dito lá, a gente já sabe ou faz. Acho que dá um estímulo, motivação para fazer algo, insistir nos jogos, nas leituras.
PA14	Eu sempre fui de pesquisar e ir atrás, o que achei é que o material dá o suporte, livros, jogos. Mas não traz nada novo. Os meninos hoje não se interessam tanto pelos jogos, vão nos livros. (...)
PA15	Traz. Como nunca tinha encontrado no 3º ano, me ajudou muito com ideias para atividades, principalmente nas atividades de leitura, de gibis, porque nosso grupo passa muitas ideias. Então você vai pegando ideias com elas.

As respostas dadas às perguntas sobre os resultados significativos do PNAIC dividem-se de forma equilibrada? Entre as que concordam com sua existência e as que discordam dela.

Em termos de alterações significativas nos processos que acontecem em sala de aula, o que corresponde a primeira pergunta formulada, quatro PAs afirmaram que elas não ocorreram, como se pode notar no seguinte exemplo: "Não é significativo. Não modificou meu trabalho" (PA8). Em oposição a eles, outras dez professoras afirmaram que as transformações aconteceram, mesmo que de forma discreta, como se observa em alguns dos seguintes exemplos: "Minha didática melhorou porque reflito mais do que fazia antes. Comparo minhas aulas com o que eu aprendi. Tem me ajudado muito" (PA11), "Eu não diria que a mudança é tão

significativa. Mas tem me ajudado a sistematizar algumas coisas que eu já fazia" (PA12), "A gente já trabalhava assim, tem algumas mudanças porque a gente está retomando, mas não foi nenhuma descoberta" (PA7).

Já no caso dos avanços detectados no desenvolvimento profissional e na atuação com os estudantes, resultado abordado na segunda pergunta (que obteve um número menor de respostas do que a anterior), observa-se que a metade das seis PAs que a responderam o faz afirmativamente, enquanto a outra metade o faz de modo contrário, negando a percepção de avanços significativos. Para a PA8, por exemplo, a formação "nem aumentou ou diminuiu no desenvolvimento profissional, nem as aprendizagens dos meus alunos". O que é rebatido por outra cursista, ao afirmar que percebe ter avançado significativamente em seu desenvolvimento profissional e na sua atuação com os estudantes "(...) pois há muita relação entre a teoria e prática" (PA1).

As respostas aludem a vários tipos de transformação e levam a pensar que as interpretações dadas para as perguntas variaram em função de alguns fatores como as expectativas de cada profissional, suas necessidades e possibilidades enquanto participantes de um processo de formação continuada, seus níveis de exigência e, inegavelmente, as características da formação propiciada nas diferentes turmas, uma vez que, apesar de basear-se nos mesmos princípios, materiais e "currículo prescrito", ela certamente assumiu contornos distintos nas cinco turmas da amostra.

Mesmo assim, a diferença existente entre esse conjunto de respostas e as declarações feitas na autoavaliação (analisadas anteriormente), acerca das aprendizagens realizadas, chama a atenção. Algumas das aprendizagens mencionadas naquele instrumento repetem-se aqui, o que apenas reforça a importância atribuída a elas pelos professores. Contudo, nota-se nas entrevistas uma tendência em responder de forma genérica e ampla, quando se concorda com a existência de transformações. A diferença maior consiste, sobretudo, na ênfase e na diversidade de aprendizagens mencionadas em um e em outro caso.

Quando o conjunto de respostas dadas pelos professores a essa questão é comparado com o conjunto de respostas dadas pelos orientadores de estudo para pergunta análoga, sobressai-se o fato de que a maioria dos últimos declarou haver alterações significativas nos processos que ocorrem em sala de aula, enquanto aproximadamente um terço dos primeiros discorda dessa opinião. Considerando-se que são os professores os profissionais mais habilitados para avaliar as

transformações ocorridas nas salas de aula em que atuam, até mesmo porque os orientadores de estudo não têm condições de realizar observações nas escolas em que os docentes lecionam, a discrepância entre os conjuntos de respostas mencionados torna-se compreensível e, ao mesmo tempo, preocupante. Embora a maioria dos PAs identifique alterações significativas, não é desprezível o fato de que existam aqueles que não as identifiquem, apesar dos investimentos feito nesse sentido.

A comparação dos conjuntos de respostas à pergunta sobre os avanços detectados no desenvolvimento profissional e na atuação com os estudantes demonstra ter havido semelhança quanto a proporção dos sujeitos que se dispuseram a respondê-la: menos da metade da amostra nos dois casos. Entre os professores, a opinião mostrou-se dividida, sendo que apenas três deles responderam afirmativamente. Entre os orientadores também houve uma divisão de opinião entre um que respondeu afirmativamente e outro que declarou não ter condições de responder e não saber se houve avanços. Nesse caso, a escassez de respostas positivas em ambos os grupos é digna de nota em virtude da relevância do objeto em questão avanços detectados no desenvolvimento profissional e na atuação com os estudantes para a política em análise, sobretudo para o alcance de suas metas, notadamente para a "alfabetização e [no] dos estudantes até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental em todas rurais e urbanas" (BRASIL, 2012b).

5.c.2.4 - Análise qualitativa de encontros de formação dos PAs

A análise qualitativa da formação recebida pelos professores alfabetizadores integra a exposição de dados que permitem conhecer a resultante da formação dos OEs, a qual corresponde ao segundo nível de implementação do PNAIC.

Nesta seção, o foco é novamente colocado nas estratégias formativas utilizadas pelos orientadores nos encontros observados, a fim de conhecer como elas são implementadas, como implicam a participação dos sujeitos e, consequentemente, de compreender a maneira pela qual a formação continuada dos professores alfabetizadores é concretizada.

A exemplo do que já se fez anteriormente, realiza-se inicialmente um levantamento da frequência e da variedade de estratégias formativas observadas nos encontros acompanhados pela equipe da pesquisa e, em seguida, procede-se a análise

de registros da realização da estratégia identificada como uma das mais frequentes nas turmas da amostra.

Quadro 119 –Estratégias formativas realizadas nos encontros de formação dos PAs observados

	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5[83]
unidades observadas / estratégias formativas	U1 U3 U4	U2 U5 U8	U1 U3 U6	U1 U3 U6	U1 U6
E1		X X X	X X X	X X X	X X
E2	X X X	X X X	X X		X
E3	X X	X X	X X X	X X	X X
E4	X			X	X
E5	X		X	X	
E6	X X	X	X	X X X	X X
E7					
E8					
E9					
E10		X	X	X X	
E11	X X X	X X X	X X	X	X
E12					
E13				XXX	

Legenda:

E1 = Leitura deleite **E2** = Tarefa de casa e de escola e retomada do encontro anterior **E3** = Estudo dirigido de texto **E4** = Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros	**E5** = Socialização de memórias **E6** = Vídeo em debate **E7** = Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas **E8** = Análise de atividades dos alunos	**E9** = Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula **E10** = Análise de recursos didáticos **E11** = Exposição dialogada	**E12** = Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados **E13** = Avaliação da formação

[83] Os dados disponíveis referem-se à observação de dois encontros.

Tal como apontado na análise das estratégias utilizadas na formação dos OEs, a observação dos encontros de formação dos PAs revelou que algumas das estratégias utilizadas pelas orientadoras não correspondem às sugeridas pelo material: a indicação de livros literários (proposta pela OE1) e a confecção de pôsteres a serem apresentados no seminário de finalização (proposta pela OE2).

A leitura do quadro acima evidencia que, do ponto de vista da diversidade de estratégias utilizadas nos encontros acompanhados nas cinco turmas, existe pouca diferença quanto às opções das orientadoras de estudo. A orientadora que mais variou recorreu a oito estratégias distintas nos três encontros observados, enquanto as que menos variaram recorreram a seis estratégias, fazendo uso, portanto, de pouco mais da metade do repertório disponível.

No que diz respeito à frequência de uso das estratégias, constata-se que, nos encontros observados, houve variação entre elas, sendo que quatro não chegaram a ser propostas ("análise de situações de aula filmadas e gravadas"; "análise de atividades dos alunos"; "análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula"; "elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados") e, contrariamente, outras três foram utilizadas por todos os formadores em dois ou três encontros ("estudo dirigido de texto"; "vídeo em debate"; "exposição dialogada')[84]. Entre esses extremos, situam-se seis outras, organizadas em dois blocos. No primeiro, encontram-se aquelas que foram pouco acionadas e estiveram presentes em apenas algumas turmas: "a socialização de memórias", o "planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros" e a "análise de recursos didáticos". No segundo, situam-se as estratégias que, embora não tenham sido utilizadas por todos os orientadores, se repetiram em mais de um encontro em certas turmas: a "leitura deleite", a "tarefa de casa e de escola e retomada do encontro anterior" e, ainda, a "avaliação da formação".[85]

Diferentemente do constatado na análise da formação realizada pelos profissionais vinculados às IES, nesse caso o "estudo dirigido de textos" consiste em uma das estratégias mais frequentemente utilizadas, o que se mostra coerente com as

[84] Assim, novamente a "exposição dialogada" tornou-se "permanente" no nível da formação dos PAs, contrariando o que fora recomendado no Caderno de Formação dos Professores (utilização esporádica, alternada com outras estratégias também esporádicas). O mesmo ocorreu nesse nível de implementação da política com a estratégia denominada "vídeo em debate".

[85] Cabe assinalar que tanto a "leitura deleite" quanto a "tarefa de casa e de escola e retomada do encontro anterior" são estratégias que figuram entre as recomendadas como permanentes pelo material e que, ao menos nos encontros observados, não foram utilizadas dessa forma por alguns dos OEs da amostra.

características do material produzido para apoiar a formação dos professores alfabetizadores. Outra estratégia recorrente, a "exposição dialogada" – que também fora empregada repetidas vezes na formação dos orientadores de estudo - relaciona-se ao estudo dos textos disponíveis nos Cadernos de Formação.

Constata-se que, de modo semelhante ao que fora discutido acerca da formação dos OEs, algumas estratégias relacionadas à "tematização da prática docente" como a "análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas", a "análise de atividades dos alunos" e a "análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula" – deixaram de ser propostas nos encontros de formação dos PAs, confirmando uma vez mais o que fora apontado na análise das "sugestões de atividades para os encontros em grupo" integrantes dos Cadernos de Formação apresentada no capítulo 4.

Em razão da frequência com que foi realizada, a estratégia "estudo dirigido de texto" foi selecionada para análise. Para isso, recorreu-e a registros de sua utilização em turmas distintas a fim de contribuir para o conhecimento da maneira pela qual os professores alfabetizadores foram colocados em contato com conteúdos previstos para a sua formação.

Com o propósito de compreender o que se entende por "estudo dirigido de textos", importa destacar o trecho do Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que apresenta brevemente a estratégia e justifica sua realização:

> O estudo de textos é importante na medida em que eles possam contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas. Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização (BRASIL, 2012h, p. 30).

A estratégia pretende subsidiar a reflexão sobre a prática pedagógica por meio da compreensão de princípios que as orientam. De acordo com o material, o estudo pode ser encaminhado de modos distintos: em grande grupo, em pequenos grupos ou mesmo de maneira individual. Em qualquer caso, recomenda-se que a leitura seja orientada por um objetivo claro e que seja retomada coletivamente.

Os registros a seguir foram elaborados a partir das anotações pelos pesquisadores nas situações nas quais observavam a formação dos PAs nas quais foram abordados conteúdos referentes à primeira unidade do curso. Eles

representam uma amostra das estratégias formativas postas em prática pelos OEs e trazem informações sobre sua implementação.

Estudo dirigido de textos : currículo, concepções de alfabetização, avaliação.
OE4 - Encontro 1 - Unidade 1

A leitura e a discussão de três textos integrantes do caderno referentes a uma das unidades do curso (ano 1/unidade 1 – "Currículo na alfabetização: concepções e princípios") permitiu o estudo dos seguintes conteúdos: currículo, concepção de alfabetização e avaliação no ciclo de alfabetização. A atividade foi feita em grupos formados de maneira espontânea por aproximadamente cinco professores, responsáveis por turmas de 1º ao 3º ano do EF[86]. Havia três textos diferentes, sendo que cada um deles foi lido por dois grupos:

1- *Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais*, Eliana Borges Correia de Albuquerque (pp. 6 a 15).

2- *Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização*, Eliana Borges Correia de Albuquerque (pp. 16 a 23).

3- *Avaliação no ciclo de alfabetização*, Eliana Borges Correia de Albuquerque (pp. 24 a 29).

A consigna dada a todos os grupos era a mesma: "Pensando na cena da omissão dos projetos (referindo-se ao filme *Matilda* do qual uma curta cena fora apresentada pouco antes), vocês vão ler o texto, levantar destaques e relacionar com o filme. É importante que cada grupo tenha um relator[87]".

A leitura durou aproximadamente uma hora antes que fosse proposta a socialização das discussões, coordenada pela orientadora. Enquanto os textos eram lidos, ela aproximou-se de cada grupo para saber o que pensavam, ouvir o que diziam sobre o tema em estudo, conhecer as opiniões e dúvidas dos cursistas. Ouvia com atenção, interagia com eles e fazia algumas anotações em seu caderno.

---

[86] Em São Paulo, município em que a realização da estratégia formativa em análise foi observada, as turmas eram formadas por professores dos três anos do Ciclo da Alfabetização, o que fazia com que a OE tivesse que decidir que textos utilizar, considerando o fato de que os professores possuíam apenas o material de formação correspondente ao ano em que lecionavam (o que fazia com que alguns possuíssem o texto selecionado e outros não).

[87] O filme em questão baseia-se no livro homônimo, escrito por Roald Dahl (Ed. WMF Martins Fontes), e dirigido por Danny DeVito.

No registro da pesquisadora sobre o momento da socialização da discussão dos textos lidos pelos grupos, lê-se o seguinte:

> ***PA1*** *(*texto 1- sobre o conceito de currículo*) - A diretora era 100% tradicional e rígida (*recordando-se do filme*). A criança era vista pela diretora como receptora de saberes. Só que a professora tinha outra visão e quis inovar o currículo da escola; trazer o conhecimento de forma atrativa para os alunos. (...). Cada aluno tinha a sua função naquela turma. Aquilo é uma aprendizagem também. Currículo é ótimo porque sem ele o professor fica perdido. Mas tem que ser flexível. Tem que adaptar.*
>
> A OE comenta a relação estabelecida pela professora entre o texto e o filme. Enfatiza a alfabetização em contexto de letramento. Lê em voz alta um pequeno trecho do texto em que há uma explicação sobre currículo como cultura, escola como espaço social em que os indivíduos são envolvidos. E acrescenta: *"se você pensa em um currículo mais aberto, pensa na heterogeneidade e na diversidade".*

Observa-se nesse primeiro trecho do diálogo estabelecido entre os cursistas e a OE que a primeira professora a se manifestar seguiu à risca a proposta de identificar relações entre a cena do filme assistido e o texto lido. Contudo, sua fala não explicita qual é, exatamente, a relação que o grupo conseguiu estabelecer. O currículo, tema do texto lido, foi mencionado, mas sua evocação não esclareceu se o que se dizia estava contido no texto, se fora pensado pelos membros do grupo a partir dele ou se consistia em uma opinião que independia do conteúdo estudado: "Currículo é ótimo porque sem ele o professor fica perdido. Mas tem que ser flexível. Tem que adaptar".

A orientadora pareceu notar que era preciso intervir para que se compreendesse o que fora dito pelo grupo e, então, comentou a relação estabelecida e leu o seguinte trecho do texto para que todos o ouvissem, principalmente aqueles que leram outros textos:

> O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove" (MOREIRA; CANDAU, 2007, apud ALBUQUERQUE, 2012a. p.14).

Ao final retomou uma ideia contida na colocação da PA1 (a da flexibilidade): expôs a sua opinião sobre a possibilidade de atender à heterogeneidade dos saberes dos alunos pela adoção de um currículo "mais aberto".

O diálogo prossegue agora com a socialização do que foi discutido em dois grupos a propósito da leitura de outro texto:

> ***PA2*** (texto 2- sobre concepção de alfabetização com indicação do que ensinar) – *O começo do texto é fácil, posso falar. O texto fala daquela pesquisa da Teberosky, a Psicogênese. (...) então surge o construtivismo*

> *acreditando que a criança pode aprender do seu jeito. Mas faltou dizer o que não deu certo... o que se faz para a criança passar de uma fase para a outra.*
> ***PA3** – Para que ensinar? Para que aprender? O sentido. Temos que partir de uma prática significativa e reflexiva. A alfabetização não deveria substituir o letramento.*

O relato sobre as ideias centrais do texto, feito pelo PA2, foi complementado por uma colega do grupo. Tratava-se de informar sobre a perspectiva construtivista da alfabetização e a ideia do sentido da alfabetização foi trazida para a discussão (o "para que ensinar? para que aprender?" no dizer de uma das professoras). O aporte dessa ideia foi feito no momento que se apontava o que ficara faltando no construtivismo ("o que se faz para a criança passar de uma fase para a outra"). É provável que o encadeamento das falas no tempo não tenha sido intencional, ou seja, que a colocação sobre o sentido da aprendizagem não tenha sido oferecida como resposta ao questionamento sobre o que é preciso ser feito para que as conceitualizações das crianças sobre a escrita avancem. Contudo, nessa fala parece clara a intenção de colaborar com a socialização do que o grupo discutiu, apresentando outro aspecto que não havia sido abordado na exposição do colega. Nesse ponto não houve intervenção da orientadora e não se sabe o que os membros dos outros grupos pensaram a respeito das duas falas que, apesar de complementares, não foram encadeadas de modo a favorecer a compreensão daqueles que não haviam lido o texto em discussão.

Essa colocação foi concluída com uma recomendação formulada de modo enfático e que poderia ter sido explorada ou questionada pela orientadora: "Temos que partir de uma prática significativa e reflexiva. A alfabetização não deveria substituir o letramento". Para compreender a recomendação de que o letramento não deveria ser substituído pela alfabetização seria necessário, em primeiro lugar, que os professores tivessem se apropriado dos conceitos de alfabetização e de letramento e, ainda, que soubessem como estes conceitos podem se relacionar. Além disso, seria preciso que a orientadora discutisse qual seria a relação ideal entre esses processos, já que não se trata de considerá-los de modo excludente. Apesar de sua aparente simplicidade, há muito conhecimento implícito em uma fala como essa.

Ademais, no texto lido, a relação entre os termos "alfabetização" e "letramento" está a serviço de uma breve retrospectiva histórica do uso desse último em nosso país, no trecho em que se afirma que: "No Brasil, o termo letramento não

substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela" (BRASIL, 2012g, p. 17). Evidentemente, o fato de a leitura desse trecho ou do texto como um todo ter propiciado a recomendação da professora não representa um problema; mas a orientadora poderia ter marcado a diferença entre o que efetivamente se encontra escrito no texto e o que a professora acreditava que deveria ser realizado nas turmas de alfabetização. Contudo, a intervenção não foi feita pela orientadora, que deixou passar a oportunidade de agregar ao esclarecimento outro tipo de intervenção, como uma pergunta, que pudesse incentivar os professores a vincularem a prática pedagógica com o compromisso central do PNAIC.

Assim, a discussão do texto 2 continua e passa a tratar de temas polêmicos que já se faziam presentes naquele encontro inicial:

> ***PA4*** *- ... Agora não temos mais alguns instrumentos como a reprovação.*
>
> ***OE*** (acrescentando rapidamente)– *Mas será que a reprovação era um estímulo? Acho que deveríamos refletir com os alunos sobre para que serve ler e escrever* (referindo-se ao sentido da alfabetização para quem aprende, tema que P3 trouxera para a conversa há pouco). *O entendimento da progressão continuada como aprovação automática é que tem problema.*
>
> ***PA1****– [OE], deixa eu te fazer uma pergunta pessoal, íntima? Qual a sua opinião sobre a progressão continuada?*
>
> ***OE*** *– Sou a favor. A avaliação tal como vinha sendo feita era exclusora. Fazia mais mal do que bem. O problema é entender como aprovação automática.*
>
> A propósito da resposta obtida com a pergunta que havia feito, a PA1 menciona a experiência de um município do Rio de Janeiro, que, inclusive, havia sido tema de uma reportagem apresentada recentemente em um telejornal no qual não há "aprovação automática" e, supostamente, por esse motivo se conseguiu alcançar bons resultados em avaliações oficiais.
>
> ***OE*** (comentando o que PA1 acabara de dizer) – *Precisa ver o que pode ter influenciado. Talvez o ânimo e o empenho dos educadores (...).*
>
> **PA5** – *Não é "aprovação automática". Mas foi usado assim para conseguir votos pelo outro partido, nas épocas das eleições.*
>
> ***OE*** *– Toda mudança se faz quando a escola trabalha junta por alguma coisa. Não se pode trabalhar de forma isolada.*
>
> Outro grupo que leu o mesmo texto fala sobre o erro que antes tinha que ser evitado e hoje é importante nos processos de alfabetização e letramento.
>
> ***OE*** *– Ele também é importante como diagnóstico.*
>
> A conversa se encaminha para o uso do silabário em sala de aula.
>
> ***OE*** *– (...) a questão não é o silabário, é o uso que se faz dele.*
>
> ***OE*** *– Propiciar que o indivíduo tenha o direito à aprendizagem é ter um olhar diversificado para cada aluno; pensar o que é necessário para cada um, cada grupo. É um processo trabalhoso.*

Pela leitura desse trecho do diálogo, pode-se constatar que houve trocas entre o que um grupo dizia e o que membros de outros grupos pensavam, sabiam ou haviam experimentado. O tema da avaliação foi abordado na socialização das

discussões sobre a leitura do texto relativo à alfabetização e mobilizou vários dos integrantes da turma.

Novamente, observa-se que a orientadora participou do diálogo de forma atenta, ágil e precisa, o que indica que acompanhava concentradamente, com uma escuta atenta e disponível o que os participantes da situação tinham a dizer. Foi provocada a expor a sua opinião sobre a progressão continuada e o fez sem hesitar, mas, mesmo antes disso, já se mostrara interessada em promover a reflexão do grupo sobre as funções da avaliação, o que começou a fazer pelo confronto com uma opinião segundo a qual a reprovação consistia em um "instrumento" pedagógico. Além disso, interveio em alguns outros momentos esclarecendo algo, comentando ou concluindo a apresentação do texto, como na situação em que disse: "Propiciar que o indivíduo tenha o direito à aprendizagem é ter um olhar diversificado para cada aluno; pensar o que é necessário para cada um, cada grupo. É um processo trabalhoso".

O próximo texto a ser trazido para a socialização tem a avaliação como tema central e deu lugar ao seguinte diálogo, em continuação ao que vinha sendo mencionado:

> *PA6* (texto 3 - sobre avaliação no Ciclo de Alfabetização) – *O texto começa com o que foi a avaliação em outros momentos. A avaliação classificatória não considerava o processo, só o resultado. Nos anos 1980, com os estudos sobre a Psicogênese [da língua escrita], começou-se a considerar o processo. Depois, as expectativas de aprendizagem e agora os direitos. A importância das turmas heterogêneas e da avaliação global.*
>
> *PA1* (dirigindo-se à OE) – *As expectativas de aprendizagem substituem a avaliação mais voltada para as fases que você trabalha? Uma não substitui a outra, não? Não tem nada a ver?*
>
> *A orientadora responde procurando ampliar o entendimento sobre as funções da avaliação: "(...) A avaliação formativa serve a você e ao aluno".*
>
> *PA7* (fazendo relação com o filme) – *A direção e os nossos colegas às vezes resistem às ideias inovadoras. Mas os alunos hoje são outros, diferentes (...) (*compartilha uma experiência de uso de tecnologia na escola e sobre a necessidade que os alunos tiveram de adequar a escrita e a fala que produziam ao contexto comunicativo no qual estavam inseridos*).*
>
> *OE* (respondendo ao relato da professora sobre o uso de tecnologia na escola) – *Isso para mim explicita o que é alfabetizar letrando.*

Nesse fragmento do diálogo, o grupo encarregado da apresentação do texto, representado por duas professoras, fez uma síntese das ideias centrais e o relacionou com o filme e também com uma experiência pedagógica vivenciada por uma delas. Observa-se que a participação da orientadora de estudos foi relativamente pequena: fez um comentário sobre a experiência relatada e respondeu uma dúvida exposta por uma cursista integrante de outro grupo, enquanto ouvia a síntese do texto.

A brevidade de suas poucas participações nesse momento da socialização as diferencia das realizadas anteriormente. Aqui se tem a impressão de que a atuação da orientadora começa a sofrer interferência de outros fatores, como o tempo de duração da atividade e o que ela ainda precisaria assegurar naquele encontro. De qualquer modo, a dúvida colocada por uma das professoras leva a pensar que poderia ter havido uma exploração mais satisfatória do que exatamente se desejava esclarecer, uma vez que a pergunta foi formulada de maneira pouco clara: as expectativas de aprendizagem substituem a avaliação mais voltada para as fases que você trabalha? Não se sabe exatamente a que fases a cursista se referia e, sem compreender esse componente da pergunta, compromete-se a possibilidade de responder a continuação: uma não substitui a outra, não? Não tem nada a ver? A resposta dada indica que a professora provavelmente ainda precisou conviver com sua dúvida e com as suas implicações por mais algum tempo, embora ela se relacionasse com a discussão que estava sendo realizada e dissesse respeito a um aspecto central de sua prática pedagógica: a avaliação.

A atividade foi encerrada com a leitura de anotações que haviam sido feitas na lousa pela OE, enquanto os textos eram apresentados:[88]

1 – Currículo no ciclo de alfabetização
Currículo visto historicamente → decodificação na alfabetização.
Currículo atualmente – cultura
2 – O que ensinar na alfabetização.
Praticas tradicionais de alfabetização x estudos da psicogênese da escrita
Importância da reflexão no trabalho do professor
Alfabetização + letramento – processos complementares
3- Avaliação

Vários professores demonstraram interesse em copiar em seus cadernos a síntese exposta na lousa.

Embora a orientadora tenha participado atenta e ativamente da socialização e da síntese dos textos estudados, manifestando empenho e compromisso com a sua utilidade, compreensão e significatividade, deixou de aproveitar algumas oportunidades para estabelecer pontes entre a teoria e a prática, apresentando uma oscilação quanto ao tipo, à frequência e à intensidade de suas intervenções em diferentes momentos do diálogo estabelecido com os professores. Entretanto, houve várias situações em que se mostrou capaz de ajudá-los a relacionar parte do conteúdo

[88] A sistematização abarca uma gama maior de assuntos do que aqueles que puderam ser registrados pela pesquisadora, enquanto observava o diálogo que teve lugar no momento da socialização das discussões sobre os textos lidos.

dos textos com certos aspectos do trabalho em sala de aula. Mostrou-se também interessada em manter um registro sintético das ideias centrais de cada texto mencionadas durante a socialização das discussões ocorridas nos grupos.

Estudo dirigido de textos: direitos de aprendizagem
OE3 - Encontro 1 - Unidade 1 -

A proposta feita aos integrantes da turma formada por professores alfabetizadores que lecionam em classes de 1º ano do EF consistia na leitura dos quadros relativos aos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa apresentados na seção "Compartilhando" do caderno intitulado "Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios" (Ano 1, Unidade 1, pp. 30 a 37).

A leitura foi realizada em grupos, sendo que cada um se encarregou apenas do quadro referente aos conhecimentos e às capacidades de um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

A pesquisadora que observava a situação fez o seguinte registro:

> OE - "*Todos vão ler, cada grupo com um quadro, analisar o quadro, conversar e montar uma apresentaçãozinha: o que leram, viram, com exemplos do que já trabalharam – isso sim, isso nunca*" (...)
>
> A orientadora explica rapidamente o significado de "consolidar": "*Não é fechar, mas já tem de saber. Não vai terminar, porque ele vai continuar, mas ele terá de saber*" [89].
>
> As PAs leem em silêncio, concentradas, mas cada uma com o seu texto. A maioria grifa com caneta ou marcador. Seis minutos depois de terem recebido a orientação, ouve-se som de conversas nos grupos. A discussão tem início 40 minutos após o começo da leitura dos quadros.
>
> (...)
>
> OE -"*Podem falar o que leram*".
>
> **Grupo 1**: Leitura
>
> Uma professora destaca no quadro que não darão ênfase ao dicionário, só introduzido no 2º Ano (no quadro, o último item consiste em "Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso", conteúdo a ser introduzido no 2º Ano). A coordenadora [local] comenta que percebeu que não se diz no quadro "introduzir o dicionário", no 1º Ano, "*mas a gente já introduz, eles já sabem o que é a sequência alfabética*". (...). Uma professora diz que no 2º Ano os alunos têm dificuldades. Há incentivo para que a coordenadora socialize o que trabalhou. Ela diz que irá procurar o dicionário que produziu com os alunos, para mostrar.
>
> OE - O *que mais*?

[89] "Consolidar" (C), "aprofundar"(A) e "introduzir" (I) são os níveis de aprofundamento previstos para a abordagem dos conteúdos indicados nos quadros utilizados na atividade proposta aos PAs.

> Os cursistas comentam que é difícil o uso do dicionário, que no 3º Ano os alunos não sabem. A coordenadora continua comentando que, quando dava aula, levava diferentes gêneros para as crianças manusearem: panfleto, livros, receitas. A OE comenta que tem gente que está lendo, encontra palavra difícil e substitui... opina que não se deve ir procurar [o significado no dicionário]...
>
> Outros comentários: uma professora diz que, embora os alunos não dominem a leitura no 1º Ano, conseguem identificar se está escrito "sapo", por exemplo. (...)
>
> OE - "*a Provinha Brasil fez perceber o quanto fazia falta ler e não só* [trabalhar] *a escrita*".
>
> Uma professora diz que trabalha agora com letras embaralhadas para juntarem, percebeu na Provinha Brasil, "*para organizar palavrinhas...*" e que isso é leitura. (...). A coordenadora mostra na apostila a atividade de letras embaralhadas.[90] (...).

A discussão da análise do quadro referente à leitura propiciou algumas comparações entre os conteúdos propostos nos materiais de formação e a prática das professoras. Uma das comparações tinha a aprendizagem do uso do dicionário como ponto central; a outra girava em torno da aprendizagem inicial da leitura.

A aprendizagem do uso do dicionário foi comentada em função do fato de haver uma diferença entre o que o material analisado recomenda e o que se faz naquela rede de ensino: quando introduzir o ensino dos procedimentos necessários à utilização dessa fonte de informação, no 1º ou no 2º ano do Ensino Fundamental. Assim que uma professora apontou para essa diferença, a coordenadora local, que se encontrava presente, interveio assegurando que era possível continuar trabalhando como já faziam e argumentou que o conhecimento da ordem alfabética era dominado pelos alunos no 1º Ano, dando a entender, com isso, que se já conheciam o que é essencial para compreender a organização das palavras no dicionário, poderiam começar a aprender a usá-lo. Diante disso, outra professora comentou que mesmo no 2º ano os alunos tinham dificuldade e a coordenadora foi instada a compartilhar o que realizou com seus alunos quando era professora e trabalhou com o dicionário. A orientadora interveio para introduzir outra questão relacionada com o tema. Expressou a opinião de que o dicionário deveria ser consultado em situações nas quais o professor se deparava com "palavras difíceis", recomendando que seu significado fosse procurado, em vez do uso do procedimento de substituí-las, o que costumava ocorrer, segundo ela.

A aprendizagem inicial da leitura foi abordada a partir do comentário de uma das professoras que, motivada pela leitura do quadro, afirmou que mesmo sem dominarem a leitura no 1º ano, os alunos conseguiam identificar a escrita de algumas

---

[90] Material didático adotado pelo município.

palavras, como “sapo”. Embora não tenha mencionado de forma explícita a relação entre o material estudado e sua própria experiência, o conteúdo de sua fala não deixa dúvida de que se baseava no que observava em sala de aula, como, aliás, fora orientada a fazer pela consigna da atividade. A intervenção seguinte da OE, motivada por essa afirmação, fazia referência à avaliação oficial e o que seria possível aprender com a análise de seus resultados: “a Provinha Brasil fez perceber o quanto fazia falta ler e não só [trabalhar] a escrita”. Por conta dessa intervenção, outra professora mencionou um tipo de atividade que passou a propor aos seus alunos (organizar letras embaralhadas, formando palavras), enfatizando que se tratava de uma atividade de leitura. A menção a essa atividade fez com que a coordenadora local tomasse a iniciativa de mostrar um exemplo na apostila utilizada em sala de aula.

Na situação em que o dicionário esteve em pauta, observa-se que a intervenção da orientadora de estudo distancia-se do que vinha sendo discutido e, embora se relacione com a sala de aula, coloca o foco no fazer do professor, na orientação didática para a realização de atividade de leitura em voz alta, para os alunos, algo que não estava sendo tratado, já que o quadro se referia às aprendizagens que devem ser propiciadas aos alunos. Além disso, faz referência a “palavras difíceis”, mas não esclarece quem é o sujeito que supostamente as consideraria difíceis (o professor, os alunos, ambos).

Na outra situação, a OE deixa de comentar a contribuição oferecida pela professora a partir do que observa em sala de aula e, eventualmente, de vinculá-la a um dos itens do quadro, preferindo relacioná-la com o tema da avaliação externa. Ainda que o conteúdo dessa intervenção tenha relação com a colocação anterior, a OE deixou de explorá-la e de ampliar o conhecimento do grupo sobre a concepção de leitura subjacente à fala da professora. Caso o tivesse feito, talvez pudesse prescindir do recurso ao comentário sobre a Provinha Brasil, uma vez que o ensino da leitura entendido de forma ampla se faz necessário para que os alunos sejam plenamente alfabetizados.

> Outros grupos socializam a análise de três outros quadros até que chega a vez das colegas responsáveis pelo quadro sobre a apropriação da escrita apresentarem o que haviam discutido.
>
> **Grupo 5** – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética
>
> Uma professora considera: “*A gente faz tudo, conversaram bastante e tudo que está aqui a gente não consolida*” (no quadro, em quase todos os itens, com exceção de quatro deles, há indicação de que se introduz, aprofunda e consolida no Ano 1).
>
> A OE orienta que discutam um a um, para não se apavorarem:

> 1. Escrever o próprio nome: I/A/C. "*O primeiro nome escrevem, mas o nome completo, nem todos. Aqui a gente vai considerar a maioria*".
>
> 2. Reconhecer e nomear as letras do alfabeto: I/A/C. "*Sim, reconhecem e nomeiam as letras do alfabeto*".
>
> 3. Diferenciar letras de números e outros símbolos: I/A/C. "Sim, já na Ed. Infantil diferenciam letras de números e outros símbolos." Uma professora diz: "*Canto o alfabeto para memorizar*".

No início da apresentação do último grupo a orientadora demonstrou sensibilidade e disponibilidade diante da constatação, feita por uma de suas integrantes, de uma diferença entre o que o quadro propõe e o que se fazia em sala de aula: "(...) tudo o que está aqui a gente não consolida" (afirmando que introduziam e aprofundavam os conteúdos listados, mas não atingiam o nível da consolidação na abordagem de nenhum deles). A OE então propôs que discutissem os itens do quadro, um a um, entre todos, "para não se apavorarem", sugerindo que no coletivo podiam revisar e chegar a outra conclusão, além de apoiar-se uns aos outros.

A proposta foi acatada e os três primeiros itens da lista foram lidos e analisados de forma positiva e coincidente, o que colaborou para que o efeito desejado do encaminhamento começasse a se fazer sentir: a tranquilidade e a segurança foram reconstituídas.

Quando analisavam o terceiro item ("diferenciar letras de números e outros símbolos"), uma das PAs comentou que "canta o alfabeto" para que os seus alunos o memorizem, procedimento que parece mais relacionado com o item anterior ("reconhecer e nomear as letras do alfabeto"). Porém, ninguém apontou isso a ela ou fez qualquer questionamento sobre a pertinência de sua colocação.

A análise prossegue por meio da leitura dos próximos itens e dos pareceres sobre o trabalho que se realiza na rede municipal quanto a cada um deles:

> 4. Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros: I/A/C. "*Conhecem porque decoram. Não sei se conhecem a ordem ou sabem recitar*", diz uma professora.
>
> Observa-se certa dispersão e alguém comenta que "*No 2º Ano ele não sabe mostrar a letra no alfabeto*". A OE comenta que ao final do 1º Ano, se não conhecer as letras, não vai escrever nada. "*Se não conhecem a letra, não avançam.*" A coordenadora afirma que é importante observar se estão avançando ou não, "*se era pré-silábico no início tem de sair no mínimo em outra fase, a silábica*". A OE considera que se fossem pensar desde a Educação Infantil, os alunos deveriam sair silábico-alfabéticos, que não é desejável que a criança fique o ano e evolua uma fase só. Uma professora cita um aluno que fazia apenas bolinhas e no final do ano "*saiu silábico com valor [sonoro convencional]*". A OE comenta que "*o problema é quando a classe inteira não evolui*".

Quando o conhecimento da ordem alfabética foi discutida e uma professora questionou se os seus alunos de fato a conheciam ou se a memorizavam, nota-se que a turma se mobilizou e demonstrou desejo de se manifestar a propósito de diversas questões relativas ao conhecimento das letras. Uma das professoras referiu-se à dificuldade dos alunos de 2º ano de identificar e localizar as letras no alfabeto. Depois dessa fala, algumas colocações foram feitas pela orientadora, coordenadora local e por outra professora, com aportes que agregavam informações, assinalavam implicações e ofereciam orientações.

A OE manifestou a opinião de que se, no final do 1º ano, as crianças não conhecessem as letras, não poderiam avançar em direção ao conhecimento do sistema de escrita. Já a coordenadora se contrapôs a ela e chamou atenção para outro aspecto que precisava ser observado, diferente do conhecimento das letras: o avanço na forma como entendiam a escrita, a progressão quanto às suas hipóteses sobre ela. Exemplificou: "se [o aluno] era pré-silábico no início [do 1º ano] tem de sair no mínimo em outra fase, a silábica". Nesse ponto da discussão, a OE interveio opondo-se à colega por considerar que, com o trabalho realizado com os alunos desde a Educação Infantil, eles deveriam concluir o 1º ano em um nível de conceitualização sobre a escrita mais próximo da convenção, com hipótese silábico-alfabética. Acrescentou que não achava desejável que a criança ficasse o ano inteiro na escola e "evolu[a]ísse uma fase só". Sua intervenção leva o exemplo dado pela coordenadora "ao pé da letra" e, embora contenha um compromisso com a aprendizagem, revela-se deslocada em relação ao foco da discussão naquele momento por tratar exclusivamente do conhecimento sobre o sistema de escrita.

No final da discussão sobre o item 4, a orientadora respondeu à colocação da professora a respeito do avanço de um único aluno, dizendo que: "o problema é quando a classe inteira não evolui". Por meio dele, parece querer enfatizar que o acompanhamento das aprendizagens da turma como um todo é necessário para que o ensino possa ser regulado (se muitos alunos não aprendem, o modo como o ensino é conduzido deve ser repensado). Entretanto, como a afirmação foi feita de modo apressado, correu o risco de ser mal interpretada, já que a aprendizagem de cada aluno, e não só o da turma como um todo, importa e pode se converter em problema quando não monitorada e avaliada sistematicamente.

A análise continua a ser feita contando com a participação de vários membros da turma. Constata-se que em vários casos o grau de profundidade atingido na abordagem dos conteúdos corresponde ao sugerido:

> (...)
> 10. Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas: I/A/C. Não consolidado, oralmente sim, na escrita não.
> 11. Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições: I/A/C. A OE pergunta "*o que seria suas composições*?" As professoras não respondem, a coordenadora diz: "*tem silaba CV, CCV. Na nossa concepção, não é que o aluno saia no 1º totalmente alfabetizado*".
> (...)
> 13. Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito: I/A/C. Uma professora pergunta "A pauta sonora seria entonação?". A colega explica: "*Tem criança que não acompanha, quando está lendo, o dedinho vai em outro lugar*".
> 14. Dominar a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos: I/A. "*Não entendemos ... Até então eles silabam ...aqui vai se introduzir e aprofundar*"...
> 15. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos: I/A. Comentam: "*Se está lendo... nem sempre escreve...*"
> Uma professora comenta que uma pessoa falou que nós podemos aprender a ler antes de escrever, a coordenadora diz que "*depende, leitura e escrita estão situadas em diferentes lugares, ou só ler, ou só escrever são duas habilidades diferentes*". Alguém pergunta: "*Será que tem a ver com a influência da leitura?*". Alguém diz "*O escrever tem de parar mais, vai ter de prestar mais atenção, um menino do 3º Ano adquiriu a leitura, mas a escrita não*".
> Comentam que no 1º Ano as crianças precisam brincar também, que brincam na sala com jogo de memória, por exemplo. Uma professora observa: "*Eu me preocupo muito com o 1º Ano. Cada vez que vou vendo esse monte de coisa, I/A/C, e a brincadeira fica onde*?"

Observa-se que a participação da OE tornou-se mais escassa na parte final da discussão do último quadro, o que pode estar relacionado com outros fatores, tal como assinalado na análise da estratégia realizada pela OE4. A única intervenção registrada consiste em um questionamento sobre o significado de um vocábulo usado em um dos itens: "composição" (presente em "reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições").

Em alguns momentos, as professoras apresentaram dúvidas e nem mesmo as perguntas por elas formuladas motivaram intervenções da orientadora. Uma delas, relativa à "pauta sonora" citada no antepenúltimo item foi respondida por uma colega, com um exemplo prático, mas não recebeu nenhum complemento que servisse para generalizá-lo ou ampliar a compreensão desse aspecto integrante do material e relevante para a prática do alfabetizador.

Outra situação em que a orientadora se omitiu ocorreu quando era feita a análise do item relativo ao domínio da correspondência entre letras ou grupos de

letras e seu valor sonoro, necessário para a leitura de palavras e textos, sendo que a recomendação é que ele seja introduzido e aprofundado no 1º ano e consolidado apenas no 3º. Uma das professoras afirmou que ela e suas companheiras de grupo não tinham entendido, e acrescentou: "Até então eles silabam... aqui vai ser introduzir e aprofundar". A professora parece ter pedido um maior aprofundamento da abordagem da correspondência em questão, depois de constatar uma diferença entre o recomendado e o observado naquela rede de ensino. Infere-se que, no município, a silabação já era praticada e ela desejava saber se isso corresponderia ou não à consolidação do conhecimento sobre a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

Assim como essas, outras falas merecedoras de intervenção deixaram de contar com a contribuição da OE e a última parte da análise do quadro transcorreu de forma superficial, a despeito de demandas relevantes de esclarecimentos e de orientações por parte das professoras. O fato de haver poucas intervenções da OE, contudo, não impede que as professoras e a coordenadora continuem trocando informações e oferecendo explanações, na medida do possível.

A discussão foi encerrada com uma colocação sobre a necessidade de assegurar que as brincadeiras tenham lugar na rotina de trabalho com os alunos do 1º Ano e, mais uma vez, um questionamento de um membro da turma ficou sem resposta. Dessa vez o teor da colocação exigiria um posicionamento da OE e, possivelmente, da coordenadora local, como representantes da Secretaria Municipal de Educação, por se tratar das definições curriculares: "Eu me preocupo com o 1º ano, cada vez que vou vendo esse monte de coisa, (...), e a brincadeira fica onde?"

A estratégia de estudo dirigido de texto foi conduzida pela OE3 de forma a propiciar a compreensão dos quadros selecionados para a leitura e, ao mesmo tempo, a sua análise, pautada pela relação entre seu conteúdo e a prática das professoras em sala de aula. Suas intervenções foram relativamente adequadas e pertinentes, sendo que em determinados momentos demonstrou sensibilidade e atenção ao que estava sendo dito e às preocupações demonstradas pelos participantes da situação. Contudo, em outros momentos suas colocações não se ajustavam bem ao que os PAs traziam para a discussão. Também houve ocasiões em que se omitiu e deixou de colaborar, mesmo diante de dúvidas e questionamentos sobre temas extremamente relevantes e centrais para a prática docente. Nessas ocasiões as PAs e a CL procuravam ajudar-se mutuamente, trocando informações, explicações e hipóteses sem receber subsídio

para que pudessem avançar e sentir que haviam alcançado outro patamar de compreensão do conteúdo que lhes parecia obscuro.

Estudo dirigido de textos : currículo

OE2 –Encontro 2 – Unidade 1

A leitura do texto "Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais"[91] (seção Aprofundando o tema, caderno Ano 1, Unidade 1) foi proposta como uma atividade a ser feita em grupo durante 20 minutos pelos professores do 1º ano. Entretanto, sua duração foi maior do que o tempo previsto e, com isso, houve pouco tempo para a socialização das discussões feitas nos diferentes grupos. Alguns professores optaram por ler individualmente.

A consigna dada pela OE foi enunciada da seguinte maneira: "vocês vão ler e colocar o que acham importante; o que o texto destaca".

No momento de compartilhar com os colegas de outros grupos, os professores leram trechos do material e fizeram algumas considerações sobre eles.

O registro da pesquisadora contém a seguinte transcrição do diálogo mantido entre professores, orientadora de estudo e coordenadora local (CL):

> PA 1 - *Esse texto faz uma retomada histórica da alfabetização e uma crítica forte ao uso da cartilha, mas muitos ainda fazem isso e, às vezes, dá certo... mas não pode ficar nisso!*
>
> OE - *Antes nós trabalhávamos com a cartilha e em alguns casos dava certo, em outros não, mas o que [o texto] está dizendo é que não se deve trabalhar com letra/sílaba, mas a forma como trabalhar. A diferença é trabalhar de forma contextualizada para, a partir daí, termos de dar conta da letra, da palavra... Mas houve uma confusão de que quem não aprende é deficiente, precisamos ter um olhar para essas crianças.*
>
> PA2 - *Só se via o diagnóstico e não qual era o problema; assim, só se culpava o aluno.*
>
> OE - *Muitas vezes temos 40 alunos e não dá para dar conta de tudo mesmo; mas também temos que ter essa reflexão, esse olhar para nosso trabalho, se as atividades, nossos objetivos atingiram a todos.*
>
> PA3 - *Para ter mudança de currículo, é preciso ter uma mudança de prática pedagógica. Para chegar a um currículo multicultural é preciso mudar.*
>
> OE - *O texto fala que o professor pode rever, mudar, transformar...*

A leitura das falas das três professoras, intercaladas por outras da orientadora de estudos, deixa entrever conteúdos abordados no texto em questão, sem que se evidencie a relação entre eles. Assim, no início da socialização das discussões ocorridas nos grupos foram trazidos para a conversa elementos como: uma

[91] Texto utilizado também na primeira estratégia analisada nessa seção do relatório.

retrospectiva da alfabetização praticada no Brasil, a avaliação das aprendizagens e dificuldades dos alunos, o currículo em uma perspectiva cultural. As referências à prática pedagógica, quando ocorreram, foram breves e superficiais.

Apesar do acompanhamento e da intervenção da OE a propósito da participação dos professores, suas colocações não tiveram o efeito de esclarecer os nexos entre o que era trazido a cada momento, nem tampouco de retomar as relações tecidas pela autora do texto. Com isso, o diálogo construído na atividade assemelha-se a uma coleção de peças de um brinquedo encaixadas duas a duas sem que as duplas formem um conjunto.

É provável que, para quem havia lido o texto, as contribuições dos PAs e os respectivos comentários da OE fizessem algum sentido, mas nesse caso o propósito de entender a prática docente à luz da teoria (inerente à utilização da estratégia "estudo dirigido de texto" como assinalado anteriormente) estaria sendo prejudicado pela forma como a discussão foi encaminhada.

No trecho seguinte vê-se que a discussão é encaminhada para temas mais polêmicos e distancia-se do conteúdo do texto em análise:

> CL - *Já ouvi dizer que se a criança da escola particular aprende, a criança da escola pública também aprende. Mas a primeira tem um ambiente favorável e tanto faz o método.*
>
> OE - O professor que trabalha na particular e na pública é o mesmo profissional?
>
> Quando a OE fez tal colocação, causou um alvoroço no grupo. Muitos professores diziam que não, que os professores faziam diferença, e apresentaram uma queixa generalizada de falta de materiais e de recursos. Foi então que uma professora que parecia estar irritada, mas falava em um tom calmo, pediu a palavra:
>
> PA 4 - *Eu respondo por mim, mas entendo os colegas, eu busco recursos fora e de apoio, faço cópias para meus alunos. Agora, mais que os materiais quem faz a diferença é o professor! Não é o material que garante.*
>
> CL - *Na hora de construir um currículo na escola, tem que ter esse olhar de conhecer a realidade. Eu não quis comparar o professor da escola pública com a particular.* (Contrapondo-se à intervenção da orientadora.)
>
> PA 5 - *Devemos partir da realidade, mas olhar e atender às avaliações externas, pois elas não olham para a realidade.*
>
> Daí a discussão foi para o lado da reclamação, do quanto está difícil ser professor, do acúmulo de funções, uma vez que a família delega a educação para a escola... A OE ficou ouvindo, mas sem fazer qualquer intervenção...
>
> PA6 (chamando para a discussão do texto) - *Voltando aqui para o texto, na p. 10 falam de educação inclusiva, mas ainda focamos muito em deficiência, mas não é só isso!*
>
> OE: *E o que é educação inclusiva?*
>
> PA 7 - *É para todas as crianças. Para aqueles que têm fome, que são espancados...*
>
> PA 8 - *Mas também temos que incluir quem está além.*

> OE (fechando a discussão): *Isso mesmo, muitas vezes só nos preocupamos com o que está aquém do que aquele que está além; para não deixar que ele estacione.*

A segunda parte do diálogo conta com apenas três intervenções da orientadora de estudos, em uma sequência de dez falas, das quais apenas a metade encontra-se diretamente relacionada ao texto. Uma das suas intervenções solicitou uma definição (o que é educação inclusiva?), outra encerrou a discussão fazendo uma alerta (não deixar que alunos mais avançados "estacionem" em decorrência da atenção que o professor presta aos que estão aquém do esperado) e, por fim, outra consistia em uma provocação, ou ao menos, parece ter sido interpretada dessa forma pelos seus interlocutores ("o professor que trabalha na escola particular e na escola pública é o mesmo profissional?").

A questão sobre o professor que atua em um e em outro contexto – a qual causou impacto e "alvoroço" no grupo teve sua origem em uma participação da coordenadora local, que abriu espaço para a polêmica, abordando indiretamente os conceitos de direito de aprendizagem e de justiça social, e abrindo uma brecha para questionamentos e críticas: "Já ouvi dizer que se a criança da escola particular aprende, a criança da escola pública também aprende. Mas a primeira tem um ambiente favorável e tanto faz o método".

A pergunta sobre o professor, acrescentada logo a seguir, não permitiu que os professores se manifestassem sobre a primeira questão (referente à comparação da aprendizagem dos alunos da escola particular e da escola pública) e introduziu outro ingrediente que, além de polêmico, ainda propiciava uma forte implicação dos sujeitos participantes da discussão na medida em que, como professores de uma rede pública de ensino, poderiam "sentir na própria pele" o questionamento em pauta: considerar-se ou não equiparáveis aos professores da rede particular de ensino, acreditar que existem diferenças ou semelhanças entre os docentes de ambas as redes, supor ou não na existência de implicação desse fato no resultado das aprendizagens dos estudantes.

A conversa distanciou-se do texto e de sua relação com a experiência dos docentes daquela turma e conduziu a uma série de queixas sobre condições inadequadas de trabalho nas escolas, uma saída esperada e possível para o impasse criado, que culminou com a exaltação do papel do professor, sem a colaboração ou a interferência da OE.

Quando teve oportunidade, a CL retomou a palavra e revelou sua intenção inicial: chamar a atenção para a necessidade de o professor considerar a realidade dos alunos. Uma PA a contestou mencionando a necessidade de levar em conta as avaliações externas que, de acordo com ela, não consideram a realidade. Isto resultou em queixas e colocações sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor ao exercer o seu oficio atualmente, sem que a OE se manifestasse. Dessa forma, ocorreu um novo distanciamento do texto que a coordenadora tentara resgatar, ao mesmo tempo que se desculpava da polêmica que causara.

Um dos professores sugeriu que o texto fosse retomado e comentou um trecho relativo à educação inclusiva, relacionando com algo que observara em seu meio. Desse momento em diante o diálogo se restabeleceu, voltou a ser focado no texto, na compreensão de seu conteúdo e incorporou breves comentários sobre o que deveria ser feito para que a educação praticada pelos PAs, naquela rede de ensino, fosse, de fato, inclusiva.

Como a transcrição revela, as relações do conteúdo do texto com a prática pedagógica foram pouco exploradas, a discussão tomou outros rumos, aparentemente não planejados, deu lugar a queixas e a reclamações. Com isso, pode ter ocorrido que até mesmo a concepção de currículo proposta no texto estudado tenha se perdido em meio à discussão de outros assuntos, deixando de ser assegurada, o que corresponde ao mínimo a ser esperado de uma situação de formação organizada como "estudo dirigido de texto".

A análise das três situações em que a estratégia "estudo dirigido de texto" foi posta em prática demonstra que houve diferenças quanto ao seu encaminhamento e, possivelmente, quanto aos resultados alcançados em cada turma. Embora já se pudesse prever que não seria realizada de modo idêntico em três contextos distintos, até porque cada orientador estava autorizado a tomar decisões didáticas relativas à organização da situação (escolha do(s) texto(s) e dos agrupamentos, definições quanto a gestão do tempo, etc.), a natureza das diferenças observadas chama a atenção. Tais diferenças se manifestam em diversos aspectos, como: na atitude mais ou menos focada da OE no binômio compreensão do texto e relação com a prática pedagógica, na qualidade e pertinência de sua intervenções, na escuta mais ou menos atenta das falas dos professores, na intenção de sistematizar e manter registro da discussão por meio de uma síntese.

Mesmo nos dois casos em que houve uma coincidência quanto ao texto utilizado (OE4 e OE2 – "Currículo no Ciclo de Alfabetização: Princípios Gerais"), a realização da estratégia seguiu rumos diferenciados, já que em um dos casos se discutiu o conteúdo do texto e procurou-se relacioná-lo com a prática docente enquanto, no outro, as discussões se distanciaram do texto, vinculando-se a ele apenas tangencialmente, assegurando pouco em termos da compreensão de conceitos nele abordados. No entanto, como assinalado nas análises apresentadas anteriormente, mesmo no caso em que o encaminhamento correspondeu melhor ao que se espera da utilização dessa estratégia formativa, algumas das intervenções da orientadora mostraram-se menos potentes do que poderiam ser e houve situações em que elas deixaram de ser realizadas, embora possíveis e necessárias.

É provável que alguns fatores tenham influenciado o encaminhamento da situação de estudo dirigido dos textos. Entre eles encontram-se: o grau de conhecimento dos textos eleitos por parte dos orientadores, seu repertório de conhecimentos didáticos, nesse caso de conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de alfabetização, sua experiência na formação de professores e, especificamente, sua familiaridade e desenvoltura na realização dessa estratégia formativa, sua capacidade de fazer a gestão do tempo da atividade, a presença ou ausência de outros profissionais da rede de ensino além dos cursistas (como a coordenadora local), o conhecimento prévio dos professores em relação aos temas tratados, sua experiência em sala de aula e, ainda, o tipo de texto utilizado.

O tipo de texto utilizado consiste em outro fator relevante, pois, como analisado no Capítulo 4, textos de natureza diferente constam do material destinado aos professores. No caso das situações em análise foram selecionados ao todo quatro textos integrantes do caderno referente à unidade 1 e ao ano 1. Três deles integram a seção "Aprofundando o Tema" (os que foram utilizados nas turmas das OE4 e OE2) e um deles encontra-se na seção "Compartilhando" (o que foi lido na turma da OE3). Os primeiros correspondem ao tipo descritivo, enquanto o último consiste em texto de tipo prescritivo. Considerando-se que a estratégia "estudo dirigido de texto" pretende subsidiar a reflexão sobre a prática pedagógica pela compreensão de princípios que as orientam, a natureza do texto, seu propósito e conteúdo podem influenciar a maneira pela qual a estratégia é concretizada. Assim, o texto que expõe conhecimentos e capacidades específicos que devem ser assegurados aos alunos no 1º Ano pode ser visto como mais propenso a originar discussões e comparações com o

trabalho realizado em sala de aula do que aquele que oferece definições de currículo e traça uma retrospectiva histórica dos métodos de alfabetização utilizados até a década de 1980 em nosso país, não apenas pelo conteúdo que abordam, mas também pelo propósito com que cada um deles foi escrito. Contudo, cabe mencionar que, a depender da situação em que são utilizados, os textos descritivos podem ser adequados e indicados para a compreensão dos princípios que orientam a prática.

Também o propósito definido para a leitura pode exercer influência na realização da estratégia estudo dirigido de textos. Sua formulação pode revelar-se mais ou menos compreensível, o que implica modos diferentes de engajamento e realização da proposta pelos participantes, inclusive quanto ao tempo dedicado a ela e ao grau de ajuda requerido. Nota-se que as consignas dadas pelas formadoras diferem em relação à objetividade, clareza e precisão quanto ao propósito da leitura e da discussão em grupos:

> - "*Pensando na cena da omissão dos projetos vocês vão ler o texto, levantar destaques e relacionar com o filme.*"
>
> (OE4 – textos: "Currículo no Ciclo de Alfabetização: Princípios Gerais"; "Concepções de Alfabetização: o que Ensinar no Ciclo de Alfabetização"; "Avaliação no Ciclo de Alfabetização")
>
> - "*Vocês vão ler e colocar o que acham importante; o que o texto destaca*".
>
> (OE 2 - texto: "Currículo no Ciclo de Alfabetização: Princípios Gerais")
>
> - *"Todos vão ler, cada grupo com um quadro, analisar o quadro, conversar e montar uma apresentaçãozinha: o que leram, viram, com exemplos do que já trabalharam – isso sim, isso nunca".*
>
> (OE3 – "Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização – Língua Portuguesa")

Levando-se em conta o fato de que a condução de um encontro de formação consiste em tarefa complexa e que a interação verbal com vários outros profissionais exige muito do sujeito responsável pela realização das estratégias formativas, impedindo-o, por vezes, de seguir seu planejamento à risca, deve-se admitir que as consignas dadas para a realização do estudo dos textos apresentam problemas. No caso daquela formulada pela OE4, o pedido para ler, levantar os destaques e relacionar com o filme contém dois problemas: a opção por propor que a relação fosse estabelecida com uma cena de um filme de ficção em lugar de sugerir que fosse feita com a prática dos próprios professores (real e acessível) e a imprecisão quanto à definição do que poderia ser considerado destaque no texto (destaque em função de que critério? Para quem?). No caso da formulação elaborada pela OE2, o uso de vocábulo semelhante, "destaque", refere-se ao que o próprio texto colocaria em relevo

(não mais o que os PAs considerariam um destaque como no caso anterior). Ocorre que essa solicitação talvez conduza a busca de elementos ou trechos do texto suposta ou efetivamente marcados como mais relevantes que outros, o que poderia ser considerado um desvio da situação em que se pretende que o texto como um todo seja lido e compreendido e não apenas o conteúdo de um quadro, trechos escritos em negrito e em outra cor.... Há, ainda, outro problema na consigna formulada pela OE2: ora se solicita que os cursistas apresentem o que acharam importante, ora se pede que indiquem o que o texto destaca (em relação ao uso de "importante" valem as mesmas considerações feitas anteriormente sobre a ausência de critérios para avaliar). Por fim, a consigna formulada pela OE3 parece conter menos problemas. Informa claramente como a leitura será feita e indica que a análise do quadro dará lugar à montagem de uma apresentação. No momento em que passa a orientar como deve ser a apresentação, contudo, sua explicação passa a apresentar lacunas, que talvez possam ter sido preenchidas por seus interlocutores. Diz apenas "o que leram, viram, com exemplos do que já trabalharam", omitindo uma referência a alguma ação, como "comparando", "confrontando" ou "ilustrando". E termina com uma informação que só pode ser recuperada por meio do conhecimento do texto utilizado na situação: "isso sim, isso nunca", ou seja, uma orientação para que identificassem dos itens da lista aqueles que são trabalhados no 1º Ano naquela rede de ensino com o grau de aprofundamento indicado no material e aqueles que não o são.

Concluindo, as análises da realização da estratégia formativa "estudo dirigido de texto" revelam que a maneira pela qual as leituras e análises dos textos integrantes dos Cadernos de Formação foram propostas e conduzidas nas turmas de professores integrantes da amostra mantém semelhança com o modo pelo qual os orientadores foram formados no âmbito das IES, mostrando-se menos produtiva do que o esperado, o que representa um aspecto da implementação do Pacto a ser aprimorado ou repensado se lembrarmos que o material é constituído por muitos textos teóricos com os quais se sugere, frequentemente, a realização de estudos dirigidos, conforme indicado no Capítulo 4.

Entretanto, há outros motivos para a recomendação do aprimoramento da realização dessa estratégia, uma vez que além de contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam a prática docente, o estudo de textos tem o propósito de ampliar os conhecimentos dos professores sobre quaisquer conteúdos que sejam relevantes para a sua tarefa, assim como o de "transformar a leitura em

uma ferramenta para a sua formação permanente, uma ferramenta que possam utilizar de maneira cada vez mais autônoma" (LERNER, 2007, p. 175).

5.c.3- Resultante do nível III - prática docente dos PAs

5.c.3.1 – Análise quantitativa de aulas ministradas pelos professores alfabetizadores

De forma semelhante ao ocorrido nos níveis anteriores da implementação do PNAIC, as informações originadas pela observação de aulas e registradas em planilha específica tornam acessíveis dados relevantes sobre política estudada, mais especificamente sobre o resultado atuação dos PAs em sala de aula e sua contribuição para a formação dos estudantes [92].

Os seis quadros a seguir foram organizados da mesma forma que os apresentados quando foram analisadas as observações da formação realizadas nos níveis precedentes. Eles contêm informações consolidadas sobre as nove aulas observadas em cada escola e referem-se aos eixos definidos no instrumento de observação: espaço físico e materiais; organização do espaço para a realização das atividades; interações entre os alunos; interações entre o professor e os alunos; situações de ensino e aprendizagem no campo da leitura e da escrita[93].

Eixo 1 – espaço físico e materiais

No que diz respeito ao espaço físico da sala de aula as observações realizadas nas sete escolas indicam que o espaço é suficientemente iluminado em todas as classes em que as aulas foram acompanhadas. Contrariamente, a acústica mostrou-se menos satisfatória em quatro das escolas. A presença de materiais expostos na sala de aula, por sua vez, consiste em um aspecto bem avaliado em apenas na Escola F (em outras foi avaliado de forma mediana ou visto como insuficiente) fato surpreendente, já que listas de nomes dos alunos, de outras palavras significativas, textos

[92] No Anexo 8 encontram-se planilhas intermediárias entre as que foram utilizadas pelos pesquisadores e as que serão apresentadas nesta seção, as quais sistematizam dados referentes a cada um dos professores e das escolas acompanhadas.

[93] No caso das escolas B, C e D, foram observadas três aulas em cada escola em função do fato de que em Itapevi, município no qual estão situadas, optou-se por acompanhar um professor em cada escola, como mencionado anteriormente.

trabalhados com eles, entre outros materiais costumam estar disponíveis aos alunos no ambiente das salas de aulas onde estudam crianças em processo de alfabetização.

Quadro 120 - Eixo 1 – Avaliação do espaço físico e dos materiais - Observação de aula

	Escola A				Escolas B, C, D				Escola E				Escola F				Escola G			
Indicador	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Iluminação.	0	9	0	0	6	3	0	0	8	1	0	0	8	1	0	0	0	6	2	0
Ventilação.	0	6	3	0	0	4	5	0	6	3	0	0	8	0	1	0	3	3	0	2
Condições do mobiliário.	0	9	0	0	5	1	3	0	3	6	0	0	7	2	0	0	0	8	0	0
Limpeza da sala de aula.	0	3	6	0	3	4	2	0	1	8	0	0	6	3	0	0	2	6	0	0
Condições de som/silêncio.	0	2	4	3	3	3	2	1	0	1	4	4	8	0	0	1	1	5	1	0
Condições de infraestrutura.	0	6	3	0	3	3	0	3	2	6	1	0	8	1	0	0	0	6	2	0
Presença de materiais colados nas paredes.	0	0	3	6	0	6	3	0	0	2	7	0	5	2	1	0	0	6	0	2

Eixo 2 – Organização do espaço para a realização das atividades

Por meio das observação de aulas foi possível observar que em quase todas as escolas a organização de cantos diferenciados na classe para a realização de atividades individuais ou em pequenos grupos foi proposta de forma insuficiente. Porém, nas escolas F e G houve situações em que essa organização foi avaliada de forma a positiva.

Outro indicador considerado na observação do espaço para a realização das atividades consistia na oferta de materiais do PNAIC em local acessível aos alunos. Sua avaliação variou entre bom e insuficiente em três escolas (Escolas A, E, G) e entre muito bom e insuficiente em outras quatro, o que leva a pensar que, embora presentes na escola e, eventualmente, na própria sala de aula (como previsto e informado por vários dos PAs, conforme análise anterior), os materiais do Pacto não eram disponibilizados aos alunos, a não ser em situações específicas nas quais seriam utilizados sob a coordenação da professora.

A oferta aos alunos de materiais de leitura, dispostos em local de fácil acesso, foi registrada raramente nas observações de aula. Em apenas duas escolas (Escolas E, F), as avaliações positivas desse aspecto prevaleceram em relação às avaliações negativas. Nas outras cinco, elas foram predominantemente negativas. Novamente, o

dado chama atenção, não apenas pelo fato de que o material existia, mas também porque consiste em um insumo de valor incontestável para o processo de alfabetização.

Quadro 121 - Eixo 2 – Avaliação da organização do espaço para a realização das atividades - Observação de aula

	Escola A				**Escolas B, C, D**				**Escola E**				**Escola F**				**Escola G**			
Indicador	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Distribuição das mesas e cadeiras dos alunos de forma a favorecer as atividades propostas.	0	3	3	3	3	4	2	0	2	6	1	0	5	4	0	0	2	4	2	0
Localização da mesa do professor.	0	3	6	0	0	8	0	0	3	6	0	0	7	1	0	0	0	5	2	0
Cantos diferenciados para atividades individuais ou em pequenso grupos em sala de aula.	0	0	0	9	1	0	1	7	0	0	2	7	2	1	0	2	2	0	0	4
Oferta de materiais do PNAIC em local de fácil acesso aos alunos.	0	1	0	8	2	4	1	2	0	1	5	2	2	1	0	1	0	3	0	4
Oferta de materiais de leitura aos alunos em local de fácil acesso.	0	1	0	8	0	0	3	6	1	4	1	2	6	0	0	1	0	0	0	7

Eixo 3 – Interações entre os alunos

Nas ocasiões em que as aulas foram observadas nas sete escolas da amostra, constatou-se que existia entre os alunos de cada uma das sete classes um clima de coleguismo e afetividade, tendo sido presenciadas raras ocorrências de conflitos sérios em uma turma apenas (Escola F). A atribuição dos conceitos suficiente e insuficiente para esse indicador revelou-se pouco frequente. Esse dado indica que as relações interpessoais entre as crianças matriculadas em cada turma correspondiam ao que se espera para o momento da escolaridade e constituem fator favorável para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Entretanto, considera-se que esse aspecto requer contínua atenção e acompanhamento das professoras, tanto do ponto de vista da dinâmica coletiva quanto individual, já que no cotidiano da escola a convivência, o respeito, a cooperação e os afetos são constantemente requeridos em situações nem sempre pacíficas ou facilmente resolvidas.

Quando se trata de recorrer aos colegas para a obtenção de informações necessárias à realização das atividades ou para a ajuda mútua, as observações resultaram em avaliação positiva em quatro turmas (Escolas D, E, F, G); nas demais, o indicador foi avaliado como suficiente ou insuficiente. Nos casos em que a avaliação foi considerada suficiente ou insuficiente, a interação entre colegas se deu para realizar tarefas escolares em que as trocas de informações e saberes entre pares eram previstas, permitidas e valorizadas. Se, em algumas turmas, existiram dificuldades para que essas interações fossem produtivas, parece claro que seria necessário um investimento didático para que ocorresse um avanço no relacionamento interpessoal dos alunos e, consequentemente, outros avanços cognitivos dele decorrentes.

Quadro 122 - Eixo 3 – Avaliação da interações entre os alunos - Observação de aula

	Escola A				**Escolas B, C, D**				**Escola E**				**Escola F**				**Escola G**			
Indicador	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Clima de coleguismo e afetividade entre os alunos, com pouca ou nenhuma ocorrência de conflitos sérios.	3	0	3	3	3	3	3	0	7	2	0	0	6	2	0	1	2	6	0	0
Autonomia da turma para gerir as relações de forma solidária e atuação do professor quando necessário.	0	3	3	3	3	2	3	0	7	2	0	0	3	3	1	1	0	7	0	0
Os alunos reportam-se aos colegas para a obtenção de informações necessárias à realização das atividades e ajudam-se uns aos outros.	0	0	3	6	3	0	6	0	2	4	0	1	5	3	0	1	2	4	2	0
Facilidade nas situações de atividades em duplas ou em grupos, com a participação de todos e com produtividade.	0	2	1	6	3	1	5	0	3	2	4	0	5	1	0	1	1	1	4	1

Eixo 4 – Interações entre o professor e os alunos

Nas situações em que as observações de aula foram realizadas, evidenciou-se que os alunos demonstravam sentir segurança ao conversar com a professora e ao

fazer a ela solicitações de ajuda para as tarefas. Em algumas escolas e turmas, atribui-se a esse indicador os conceitos muito bom, bom ou satisfatório. Entretanto, em uma escola o indicador foi também avaliado como insuficiente, em três ocasiões (Escola A). Ainda que na maioria das situações a segurança demonstrada pelos alunos nas interações com o docente tenha sido constatada, convém apontar que a confiança em expor opinião, dúvidas e incertezas, assim como em compartilhar sentimentos e questões particulares, constitui outro fator indispensável para que as crianças de 6 a 8 anos de idade possam evolui e aprender com tranquilidade e alegria.

Outro indicador relativo à interação entre o professor e os alunos refere-se à socialização, por parte do docente, de dúvidas individuais com a turma, criando, dessa forma, oportunidades de aprendizagem para todos. De acordo com as situações observadas, existiam semelhanças na maior parte das escolas observadas: ora o conceito atribuído a esse indicador foi muito bom e/ou bom ora foi suficiente e/ou insuficiente. Somente em uma das escolas a avaliação manteve-se sempre entre suficiente e insuficiente (Escola A). A possibilidade de abrir para o grupo dúvidas individuais e de coordenar uma discussão a respeito delas representa um dos caminhos para promover relações respeitosas e produtivas entre pares, instaurando na sala de aula um ambiente em que todos os membros do grupo e não apenas o professor podem ser informantes, aprendendo com a colaboração de outros. Algumas das propostas de trabalho em sala de aula integrantes dos materiais do PNAIC, como os jogos de alfabetização, condizem com essa forma de conceber as relações interpessoais nas classes do Ciclo da Alfabetização.

Quadro 123 - Eixo 4 – Avaliação das interações entre o professor e os alunos - Observação de aula

	Escola A				Escolas B, C, D				Escola E				Escola F				Escola G			
Indicador	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
O professor inicia a aula saudando os alunos, acolhendo-os e apresentando a proposta para o dia de trabalho.	0	4	0	1	1	3	1	1	5	4	0	0	4	0	0	1	0	2	0	0
O professor acolhe os alunos que apresentam situações atípicas na aula e oferece encaminhamento adequado.	0	0	1	3	1	2	6	0	1	2	4	0	3	1	1	1	1	3	1	2
O professor constrói	1	2	1	5	2	4	3	0	0	5	4	0	3	2	3	1	1	2	5	0

situações de interação entre os alunos de forma a favorecer a troca de conhecimentos e a produção coletiva de saberes.																				
Os alunos se sentem seguros ao conversar com o professor e ao fazer solicitações de ajuda para as tarefas.	0	5	1	3	3	6	0	0	6	3	0	0	4	3	1	0	1	4	2	0
Os alunos têm liberdade para ir ao banheiro, levantar da cadeira para apontar um lápis, pedir um material emprestado ou conversar com um colega.	0	0	4	3	2	5	0	0	9	0	0	0	4	3	0	1	1	5	2	1
O professor assegura um clima de disciplina para o trabalho de forma positiva e afetiva, sem recorrer a estratégias de ameaça, chantagem ou intimidação.	0	2	3	4	3	3	3	0	3	3	0	3	4	2	0	3	0	6	0	2
Os alunos se sentem seguros e à vontade para conversar com o professor ainda que o tema da conversa não seja as atividades ou tarefas.	0	4	1	4	1	6	0	0	8	1	0	0	3	0	0	1	4	2	1	1
O professor propõe situações de interação para além das tarefas de conteúdo estrito.	0	3	1	5	1	1	5	1	2	2	5	0	2	0	0	0	0	5	1	2
O professor demonstra tratar os estudantes com igualdade, não diferenciando a oferta de afeto, de diálogo e de ajuda pedagógica de forma a discriminar ou prejudicar quaisquer dos alunos.	3	2	1	3	2	7	0	0	1	6	2	0	4	1	1	3	0	5	2	1

O professor acolhe com atenção e de forma solidária os equívocos dos alunos e suas hipóteses sobre o conteúdo abordado na aula.	0	5	1	3	3	1	5	0	3	2	4	0	4	1	0	3	0	5	1	0
O professor planejou adequadamente os tempos da aula, oferecendo justa medida de tempo para a realização das atividades por todos os alunos e promovendo ajustes na rotina quando necessários.	0	6	3	0	2	4	3	0	4	3	2	0	5	0	0	4	0	7	0	1
O professor demonstra tranquilidade e aguarda que os alunos exponham seu raciocínio, sem oferecer respostas prontas às suas dúvidas e instigando sua reflexão.	0	2	4	3	3	1	3	0	2	2	4	0	3	2	0	4	1	3	4	0
O professor socializa com a turma dúvidas individuais, criando oportunidades de aprendizagem para todos.	0	0	2	7	3	2	4	0	2	2	4	0	2	1	0	3	0	4	2	2

Eixo 5 – Situações de ensino e aprendizagem no campo da leitura e da escrita

A maior parte das aulas observadas correspondeu a situações didáticas com o foco na aprendizagem da leitura, sendo que em algumas observações as atividades envolviam concomitantemente a leitura e a escrita. Em uma das escolas (Escola F), porém, ocorreu o inverso: a predominância das situações de escrita, em detrimento das de leitura (que ocorreram de forma concomitante em parte das atividades observadas apenas).

A qualidade e a assertividade das propostas relativas a situações didáticas focadas na aprendizagem da escrita foram avaliadas por meio de outro indicador, revelando realidades distintas em diferentes aulas e escolas. Em uma escola a maior

parte das aulas observadas foi considerada insuficiente quanto a esse aspecto (Escola A); em outra, justamente aquela em que esse tipo de situação didática predominou nas atividades observadas, o nível de assertividade das propostas foi classificado como “muito bom” e “bom” de um lado; e, de outro, “suficiente” e “insuficiente” (Escola F); nas outras, “muito bom” e/ou “bom” superaram por pequena diferença os “suficiente” e/ou “insuficiente” em relação a esse item.

No que diz respeito às propostas relativas a situações didáticas com foco na aprendizagem da leitura, a avaliação resultou positiva na escola E. Nas escolas B, C, D a maior parte das aulas observadas foi bem avaliada, enquanto em outra (Escola G) as avaliações das oito aulas observadas foram equitativamente distribuídas: quatro foram consideradas "muito boas" ou "boas" e quatro apenas "suficientes". Nas escolas A e F, por sua vez, observa-se um predomínio de “insuficiente” em detrimento “muito bom” ou “bom”.

Comparando-se a avaliação das situações observadas nas sete escolas, conclui-se que as atividades voltadas para a aprendizagem da leitura foram, de maneira geral, consideradas mais positivas do que aquelas voltadas para a aprendizagem da escrita.

Quadro 124 - Eixo 5 – Avaliação das situações de ensino e aprendizagem no campo da leitura e da escrita - Observação de aula: planejamento e realização de atividades

	Escola A		**Escolas B, C, D**		**Escola E**		**Escola F**		**Escola G**	
Indicador	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
O professor planejou e realizou situações didáticas com o foco na aprendizagem da escrita (aquisição da escrita alfabética e/ou de aspectos da linguagem escrita relacionados aos diferentes gêneros textuais).	5	3	9	0	4	5	8	1	6	1
O professor planejou e realizou situações didáticas com o foco na aprendizagem da leitura.	8	1	9	0	5	3	4	5	8	0

Quadro 125 – Eixo 5 - Avaliação das situações de ensino e aprendizagem no campo da leitura e da escrita - Observação de aula: qualidade e assertividade das propostas

	Escola A				Escolas B, C, D				Escola E				Escola F				Escola G			
Indicador	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Qualidade e assertividade da(s) proposta(s) do professor para situações didáticas com foco na aprendizagem da escrita.	0	3	0	6	3	2	4	0	1	0	3	0	2	2	1	3	0	4	2	0
Qualidade e assertividade da(s) proposta(s) do professor para situações didáticas com foco na aprendizagem da leitura.	0	3	0	6	4	2	2	1	1	4	0	0	1	0	0	2	2	2	4	0

5.c.3.2 Análise qualitativa de aulas ministradas pelos professores alfabetizadores

A análise qualitativa de aulas ministradas pelos professores alfabetizadores aos seus alunos integra a exposição de dados relativos à resultante da implementação da política pública estudada, em seu terceiro e último nível de concretização.

Algumas das observações de aula foram realizadas com um foco específico a fim de identificar indícios das concepções das professoras sobre os processos de ensino e de aprendizagem[94]. Alguns dos indicadores utilizados nessas observações foram:

- a maneira pela qual as informações e os conhecimentos eram disponibilizados aos alunos (apresentação de conceitos e regras a serem memorizados *versus* criação intencional de oportunidades para a construção de conhecimentos);
- as estratégias e os recursos em que o ensino se baseava (reprodução, cópia e memorização *versus* criação de situação-problema, proposição de desafios);
- a definição de aprendizagem (acúmulo de informações parceladas e sequenciadas *versus* interação com o objeto de conhecimento e criação de representações mentais);

[94] Esse tipo de observação foi realizado em duas oportunidades, no início e no final do primeiro ano de formação. Comparando-se os dados obtidos nas duas oportunidades não foram identificadas alterações significativas nas concepções de cada professor, razão pela qual nessa seção nos referimos apenas aos dados obtidos em novembro de 2013.

- as participações e respostas dos alunos esperadas durante a aula (respostas idênticas e homogêneas *versus* perguntas, iniciativas e manifestações individuais valorizadas);
- a suposta origem dos saberes dos alunos (o que lhes foi formalmente ensinado *versus* o que foram capazes de aprender ao interagir com o objeto de conhecimento);
- a atitude do docente diante da diversidade de saberes dos alunos (não valorização nem consideração *versus* valorização e consideração tanto no planejamento quanto na realização da aula);
- existência ou não de incentivo para que os alunos escrevessem como sabiam (dependência dos alunos em relação ao professor *versus* autorização concedida aos alunos para escrever e ler de acordo com suas hipóteses), momento privilegiado para interação com os alunos (antes do início da tarefa proposta dirigindo-se ao grupo todo *versus* durante a realização da atividade por meio de intervenções dirigidas aos alunos individualmente).

A maior parte das professoras observadas, dez em quinze, apresentou indícios de que sua prática pedagógica tendia a pautar-se em perspectiva transmissiva do ensino[95]. Entre os indicadores em que todos elas coincidiram estão: a suposição de que os alunos sabem o que lhes foi formalmente ensinado, a ausência de incentivo e de permissão para que os alunos escrevessem como sabiam, devendo, ao contrário, reproduzir ou seguir as convenções (o que se garantia por meio de vistos e correções individualizadas ou coletivas feitas durante a realização da atividade) e a interação do docente com a turma realizada preferencialmente antes que as crianças iniciassem a realização das tarefas propostas, nas quais eram dadas instruções e feitas rememorações de conteúdos abordados anteriormente[96]. Houve, porém, alguns indicadores em que nem todas coincidiram: o ensino entendido como transmissão de informações conceitos e regras prontas aos alunos com o intuito de que os memorizassem; o ensino baseado na ideia de que aprender corresponde a um acúmulo progressivo de informações parceladas, apresentadas em uma sequência

[95] Os indícios citados foram observados nas classes das seguintes professoras: PA2, PA3, PA4, PA5, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA15.

[96] A expressão "perspectiva transmissiva do ensino" refere-se a práticas pedagógicas centradas no ensino da escrita como código e, ao mesmo tempo, em uma visão de que o papel do aluno corresponde a receber e acumular informações.

predeterminada. Eles foram observados em turmas de oito e nove PAs respectivamente.

Contrariamente, cinco docentes observados apresentaram indícios de que sua prática pedagógica tendia a pautar-se em perspectiva construtivista do ensino (PA1, PA6, PA7, PA10, PA14)[97]. Em quase todos os indicadores considerados, houve coincidência entre as cinco alfabetizadoras: não entendiam o ensino como transmissão de informações, conceitos e regras aos alunos, mas como criação intencional de oportunidades para a construção de conhecimentos; não demonstravam basear o ensino que praticavam na ideia de que aprender corresponde a um acúmulo progressivo de informações parceladas, apresentadas em uma sequência predeterminada e sim à criação de representações mentais decorrentes da interação com o objeto de conhecimento; quando previam que os alunos participassem da aula esperavam respostas diferentes e valorizavam as ideias, opiniões e perguntas que apresentavam; os alunos não demonstravam depender do professor para realizar as atividades e tarefas propostas durante a aula; supunha-se que os alunos sabiam o que haviam sido capazes de aprender e não exatamente o que lhes havia sido formalmente ensinado; valorizavam a diversidade de saberes e de respostas possíveis para uma mesma tarefa, assim como a opinião dos alunos; as crianças eram incentivadas e autorizadas a colocar em jogo o que sabiam, a escrever e ler de acordo com as suas hipóteses. O único indicador em que houve diferença entre as cinco professoras diz respeito ao momento preferencial em que interagiam com os alunos: três delas (PA6, PA10, PA14) o faziam durante a realização das tarefas propostas e as outras duas no início das tarefas (PA1, PA7), sendo que as primeiras realizavam intervenções individualizadas ao passo que as últimas ofereciam comandos e orientações coletivos.

Contudo, cabe mencionar que mesmo no caso dessas cinco professoras a observação do espaço da sala de aula revelou que não havia um local de exposição permanente das produções escritas dos alunos no qual fosse possível observar a diversidade de saberes existentes no grupo.

---

[97] A expressão "perspectiva construtivista do ensino" refere-se a práticas pedagógicas em que o ensino do sistema de escrita alfabética articula-se com o ensino da linguagem escrita, seus usos e funções. Nessa perspectiva o aluno é visto como um sujeito ativo que constrói conhecimentos por meio da interação com o objeto de conhecimento, com o colegas e com o professor.

Além das observações realizadas com o propósito de identificar indícios das concepções das professoras sobre os processos de ensino e de aprendizagem, no período de maio a dezembro de 2013, foram realizadas cinquenta e nove observações de aulas nas turmas acompanhadas pelo estudo, sendo vinte e duas em classes do 1º ano, dezenove em classes do 2º ano e dezoito em classes do 3º ano. Constatou-se que, de maneira geral, nessas aulas os eixos de ensino da Língua Portuguesa relativos à leitura e à produção de texto foram contemplados muito mais frequentemente do que o eixo relativo à oralidade. Atividades correspondentes ao eixo "análise linguística - discursividade, textualidade e normatividade", por sua vez, não foram acompanhadas pela equipe responsável pelo estudo em nenhuma das datas em que a observação foi realizada.

No que diz respeito à algumas atividades específicas, situações de "leitura deleite" foram testemunhadas em quase todas as escolas, com exceção de uma; porém, nas escolas em que a atividade foi presenciada nem sempre foi assistida em todas as turmas acompanhadas. Contudo, é preciso esclarecer que como as observações de aula ocorriam com intervalos de tempo consideráveis e em dias da semana variáveis, o fato de algumas atividades não terem sido vistas em algumas turmas não significa que não tenham sido propostas pelas respectivas professoras.

A leitura dos livros do acervo literário enviado para as escolas como parte dos materiais providos pelo PNAIC, realizada autonomamente pelos alunos, foi observada em cinco ocasiões, tendo sido proposta em quatro escolas distintas. Assim sendo, apesar de ter sido presenciada, essa situação de leitura mostrou-se relativamente rara e desigualmente distribuída nas escolas acompanhadas, considerando-se o universo das aulas observadas. Em compensação, os livros do acervo citado foram muito utilizados nas situações de "leitura deleite" comentadas acima.

Uma das atividades observadas com frequência em pouco mais da metade das classes acompanhadas consiste na cópia do cabeçalho escrito na lousa, pela professora. As observações revelaram que essa atividade realizada diariamente pelas crianças costumava tomar um tempo razoável da aula (podendo chegar a 25% do período letivo diário, em alguns casos), o que resulta contraditório com o fato de que ela não consta entre as atividades consideradas imprescindíveis para a aprendizagem da escrita pelos alunos, de acordo com a opinião das PAs, como indicado anteriormente. Ademais, nem sempre a maneira pela qual esse momento da rotina da

aula foi conduzido mostrou-se adequada para o aproveitamento desse tempo quanto ao favorecimento de eventuais aprendizagens. Uma das professoras chegou a manifestar preocupação quanto à utilidade dessa atividade mas, ao mesmo tempo, declarou não conseguir substituí-la nem modificá-la e, por isso, seguiu propondo a cópia e mantendo a tradição pedagógica. De acordo com a observação, a maior parte dos alunos se dedicava a ela obedientemente, mas existiam aqueles que se recusavam silenciosa e sistematicamente a realizá-la, assim como outros que já adiantavam a escrita dos dizeres que usualmente faziam parte desse texto, trazendo-os prontos de casa ou registrando-os antes que a professora os escrevesse na lousa. Essa conduta talvez pudesse ser levada em conta na busca de alternativas mais econômicas e eficientes de manter organizado o caderno dos estudantes.

A observação das aulas em que textos eram lidos ou produzidos indicou que gêneros diversos foram trabalhados com os alunos das quinze turmas no período. Entre eles destacaram-se a instrução de jogos, a receita, o conto, a adivinha, o verbete, o trava-língua, a cantiga e o poema.

Por fim, nas ocasiões em que ocorreu observação de aula os jogos de alfabetização foram propostos em todas as turmas, com exceção de duas classes de uma mesma escola. Em algumas das classes em que eles foram propostos foram utilizados mais do que uma vez no período compreendido entre maio e setembro, o que corresponde ao momento em que as unidades 3 e 4 - relacionadas com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a ludicidade - foram abordadas no curso; em outras classes, os jogos de alfabetização foram combinados com jogos e brincadeiras integrantes da cultura da infância, os quais envolvem a escrita ou a leitura de palavras (como “Stop” ou “Salada de frutas”, por exemplo).

Do total de aulas observadas em 2013, 22% foram dedicadas à utilização dos jogos, sendo que a quantidade de turmas em que isso ocorreu decresceu ao longo do ciclo de alfabetização: todas as professoras de 1º ano os incluíram na rotina de trabalho com os alunos, quatro das cinco professoras de 2º ano o fizeram e apenas três das cinco de 3º ano propuseram a utilização de jogos em aulas observadas. Essa situação coincide com as informações dadas pelas próprias PAs na entrevista quando foram solicitadas a avaliar os materiais do PNAIC e informar sobre sua utilização[98].

---

[98] Em 2014 foram realizadas observações de aula em classes de PAs que permaneceram no ciclo de alfabetização (uma aula apenas em cada turma). As atividades observadas foram semelhantes a algumas das que haviam sido acompanhadas no ano anterior. Sete docentes deixaram de lecionar em

5.c.3.2.1 – Análise da realização de jogos em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

Um dos jogos integrantes da caixa de jogos de alfabetização, o *Bingo dos sons iniciais* foi escolhido por quatro PAs da amostra para ser utilizado pelos alunos de turmas de 1º a 3º ano, em diferentes redes de ensino abrangidas pelo estudo. Em razão de sua utilização ter sido proposta de forma abrangente e recorrente, as aulas em que ele foi utilizado foram selecionadas para a análise, com o propósito de apresentar como são concretizadas na sala de aula as orientações e propostas do Pacto referentes ao uso dos jogos de alfabetização como recurso didático.

O mesmo propósito guia a análise da realização de outro jogo, *Batalha de palavras*, também integrante da mesma caixa de jogos, observada em duas turmas da amostra apenas. Sua seleção se justifica pelo fato de que o registro detalhado de seu encaminhamento em uma das turmas acrescenta outros dados relevantes sobre as interações entre a professora e seus alunos e, ainda, sobre a maneira pela qual os sujeitos que aprendem a ler e escrever são ensinados, tornando-se os sujeitos envolvidos no último nível de concretização da política pública estudada nessa pesquisa.

A introdução de jogos de linguagem na sala de aula é recomendada no Pacto porque se acredita que esses elementos do patrimônio cultural constituem um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora" (BRANDÃO et al. 2009, p. 16). Pretende-se que os alunos possam enxergar as palavras como objetos com os quais se pode brincar e, com isso, aprender.

Especificamente sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, recomenda-se que por meio do uso dos jogos de alfabetização os estudantes sejam levados a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que, divertindo-se, analisam as semelhanças sonoras de palavras que possuem um segmento em comum, bem como examinam a quantidade de partes das palavras.

---

turmas de 1º ao 3º ano e, por isso, não foram mais observadas; em uma das escolas da amostra a observação não pode ser realizada em função da ocorrência de uma greve de professores que abrangeu o período de coleta de dados.

Porém, mesmo considerando a possibilidade de os alunos terem sua capacidade de exploração e construção de conhecimento potencializadas em razão da motivação interna típica das situações lúdicas, o manual dos jogos de alfabetização reconhece a importância dos parceiros das crianças e também do professor, responsável por sistematizar conceitos em situações distintas daquela em que o jogo acontece.

Inicialmente, serão analisadas as aulas em que o *Bingo dos sons iniciais* foi utilizado e, em seguida, apresenta-se a análise de uma aula dedicada à *Batalha de palavras*. Algumas informações sobre o funcionamento do jogo, seu público alvo e objetivos são fornecidas antes da análise com o intuito de tornar compreensível e completo o panorama da situação vivenciada em sala de aula.

O *Bingo dos sons iniciais* é um jogo semelhante a outros jogos de bingo ou loto, mas contém algumas peculiaridades. Nessa variação os jogadores utilizam uma cartela que contém seis imagens acompanhadas da palavra correspondente a cada uma delas devendo marcar as figuras de acordo com o sorteio (para o qual são utilizadas 30 fichas com uma palavra escrita em cada uma, depositadas em um saco plástico). Podem participar de 2 a 15 jogadores individualmente ou em duplas. Como de costume, vence o jogo quem primeiro completar a sua cartela, marcando todas as figuras. Recomenda-se que a professora participe do jogo sorteando as fichas, tirando uma a uma do saco e lendo a palavra em voz alta. Os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra sorteada, deverão marcá-la. Os sorteios se repetem até que um jogador ou uma dupla marque todas as palavras de sua cartela e o jogo seja encerrado[99].

Alguns exemplos de palavras integrantes do repertório utilizado no jogo são os seguintes:

Quadro 126 – Repertório de palavras do Bingo de sons iniciais (exemplos)

Palavras escritas nas fichas	**Palavras representadas por imagens e escritas nas cartelas**
BANCO	BANDEJA – BANDEIRA
BODE	BOLA – BOTA
CAPACETE	CADEIRA – CAVALO – CASA – CADERNO – CAVERNA
CHULÉ	CHUVEIRO – CHUPETA

[99] As regras do jogo foram descritas com base nas informações contidas no manual dos jogos de alfabetização, publicação que integra a caixa recebida pelas escolas, intitulada *Jogos de alfabetização. Manual didático* (BRANDÃO et al. 2009).

MELECA	MELANCIA – MEDALHA – MÉDICO
VARINHA	VAGA-LUME – VACA – VASSOURA

Por suas características, o jogo é destinado a alunos em processo de alfabetização, principalmente aqueles "que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que é necessário refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo consciência fonológica".[100]

Os objetivos didáticos definidos para esse jogo são os seguintes:

> - compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente;
> - comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais);
> - perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
> - identificar a sílaba como unidade fonológica;
> - desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração). (BRANDÃO et al. 2009, p. 30)

No que diz respeito ao encaminhamento do jogo *Bingo dos sons iniciais,* sugere-se que inicialmente o professor leia, em voz alta, as regras do jogo e converse com os alunos sobre como ele funciona. Depois, caso existam dúvidas quanto às regras durante o jogo, pode-se ler novamente o texto a fim de esclarecê-las ou retomar algo que esteja causando conflito ou deixando de ser considerado pelos jogadores. Ao mesmo tempo em que esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as crianças, propicia que elas se familiarizem com este gênero textual: instrução de jogo.

Outra sugestão feita ao professor consiste na indicação para que, no caso da escolha pela organização em duplas, oriente que os parceiros conversem e busquem chegar a um acordo antes de marcar na cartela a palavra sorteada.

Os quatro registros analisados a seguir trazem testemunhos da realização do *Bingo dos sons iniciais* em turmas acompanhadas no estudo e permitem conhecer alguns aspectos de sua utilização nas classes observadas.

Bingo dos sons iniciais (1º ano)

PA7 - agosto/2013

---

[100] No Caderno de formação correspondente a unidade 3 /ano 2, *A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização*, os autores Alexsandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal, apoiados em outros autores, como Gombert (1990); Freitas (2004) e Morais (2006) definem consciência fonológica como a "capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional" (BRASIL, 2012c, p.9) .

Na sala de aula da PA7, responsável por uma turma de 1º ano, foram organizados sete trios de alunos, um em cada mesa, para a realização do jogo *Bingo dos sons iniciais*. Cada trio utilizava uma cartela e todos participavam simultaneamente do jogo liderado pela professora.

Os jogos foram levados para a classe especialmente para essa atividade que durou aproximadamente uma hora (todas as caixas de jogos recebidas por essa escola são guardadas na sala dos professores; quando desejam usá-los, os docentes podem contar com vários jogos repetidos; a mesma organização foi observada em outras escolas da amostra).

No início da atividade, a professora explicou as regras do jogo oralmente, sem o apoio do texto escrito disponível no manual que integra a caixa dos jogos de alfabetização.

O registro da pesquisadora descreve alguns momentos de sua realização:

> "A palavra é MALA..." anuncia a professora. As crianças que têm palavras com sons iniciais iguais levantam as mãos rapidamente. A professora pergunta: "como a gente faz o MA?" Várias crianças respondem juntas: "eme" e "a". A professora escreve a palavra, em letra bastão, na lousa. Orienta que marquem as palavras começadas por MA nas cartelas, com tampinha de garrafa pet.
> "A palavra é VÉ VÉE..."- diz a professora na sequência, acentuando o som inicial, sem informar a palavra completa por enquanto. "Como escreve o VEEE"? As crianças respondem, várias ao mesmo tempo: "ve" e "e". A professora escreve VELA na lousa.
> Ao cantar a terceira palavra, a professora comenta "Essa é facinha!... SAAA...CO (segmentando a palavra em sílabas orais). Como faço o SA?" As crianças dizem, complementando: "esse" e "a"... "esse" de SAPATO". A professora responde: "Certo, mais alguém? Isso, essa palavra também começa (com o mesmo som, referindo-se a palavra mencionada por um dos alunos)".

Pode-se reparar que, ao anunciar cada palavra, a professora separou suas sílabas oralmente, provavelmente por entender que desse modo o trabalho das crianças seria facilitado. Além disso, nessa classe as palavras sorteadas foram registradas na lousa, com a participação das crianças que informavam as letras necessárias para grafa-las, principalmente a primeira sílaba, atendendo a uma solicitação da professora, que insistiu, várias vezes, em pedir que relacionassem os sons que ela pronunciava com as letras necessárias para representá-los alfabeticamente. Com isso, um apoio gráfico foi oferecido aos estudantes: a notação da sílaba inicial da palavra que deveria ser comparada com a notação da primeira sílaba das palavras que constavam da cartela de cada trio. Dessa forma, não apenas foi introduzida uma modificação no funcionamento do jogo, como também operou-se

uma transformação em sua essência, já que ele foi criado com o propósito de auxiliar os seus usuários a refletir sobre uma propriedade sonora das palavras (BRANDÃO et al. 2009).

O registro da pesquisadora descreve a continuação da atividade:

> A professora diz: "Ih, olha lá! Essa a gente tá aprendendo, começa com três letrinhas: CHU. Como começa?" Um aluno diz: "De CHURRASCO". Outro responde: "CHUVA". A professora então pergunta: "Como escrevo esse CHU?" Uma criança informa: "ce", "agá" e "u". Alguém fala outra palavra começada pela mesma sílaba: "CHUPETA". A professora informa a palavra sorteada: "A palavra é CHULÉ". E acrescenta: "Olha, eu preciso da palavrinha que começa com CHU. Esse CHU é C-H-U. O que você tem aí?" (dirigindo-se a alguém que está com a mão levantada). A criança responde: "CHUVEIRO". Outra diz: "Chulé" (referindo-se a uma imagem de sua cartela e dizendo a mesma palavra que havia sido sorteada, o que não pode acontecer no jogo). Diante dessa manifestação, a professora pergunta: "Mas tem CHULÉ aí?" A criança responde que há um tênis. A professora então indaga: "TÊNIS é a mesma coisa que CHULÉ? (sem esclarecer se faz referencia ao significado ou à grafia das palavras ditas pela criança)". Outro aluno anuncia que tem em sua cartela outra palavra que se incia pelo mesmo som: "CHUPETA". A professora o autoriza a marcá-la.
> A sortear outra palavra, a docente comenta "Ó, essa é um pouco complicada". Um dos alunos antecipa: "É de três letras!". A professora confirma: "É de três letras, posso falar? BAN...como faço?" Rapidamente, uma criança começa a soletrar: "be" e "a". A professora aponta no soletrado a falta de uma letra da sílaba em análise e logo um colega auxilia: "ene". A professora confirma e informa a palavra que tirou do saco plástico: BANCO. Fala a sua! (apontando para um dos alunos que estava com a mão levantada). O aluno informa a palavra que localizou em sua cartela e que começa com a mesma sílaba: "BANDEIRA". Outra criança também acredita ter uma palavra que corresponda ao que estava sendo procurado: "PISCINA". A professora questiona: "PISCINA começa com BAN? (referindo-se ao som inicial de ambas as palavras) deixa eu ver... é BANDEJA (afirma ela depois de olhar a imagem apontada pelo jogador)".
> A palavra seguinte é JAVALI. A professora pergunta como se escreve essa palavra e uma criança logo começa a soletrá-la: o "ge"... Mas é interrompida por outra que a corrige: "jota" e "a". A professora anota a palavra na lousa e, em seguida, uma das criança afirma ter uma palavra começada pelo mesmo som: "JACA" ao mesmo tempo que outra palavra é dita por outro aluno: JARRO.

Além de informar a palavra sorteada, segmentando-a em sílabas orais, e de escrevê-la na lousa depois de incentivar as crianças a soletrá-la, a professora realizou algumas outras ações no decorrer do jogo. Retomou alguns conteúdos estudados (como a sílaba CHU, por exemplo), verificou se a palavra que algumas crianças acreditavam corresponder à restrição imposta pela regra do jogo (ter a primeira sílaba oral idêntica à da palavra sorteada) de fato preenchia o requisito, autorizou a marcação da palavra corretamente encontrada na cartela, e, em caso de não correspondência entre a palavra encontrada e a palavra sorteada, interveio com perguntas que evidenciaram o problema (como ocorreu quando questionou: "PISCINA" começa com "BAN"?).

Quando interveio com perguntas que tinham a intenção de explicitar a inadequação das palavras que não correspondiam à exigência, a professora deixou de explorar as razões que motivaram o equívoco (as imagens interpretadas pelas crianças de modo diferente do esperado) e de voltar a atenção dos jogadores para a o aspecto central da atividade: a análise sonora das palavras. Ainda que as perguntas formuladas por ela tivessem relação com isso (como, por exemplo, "PISCINA começa com BAN?"), ela rapidamente abriu mão da conversa que poderia continuar tendo com a criança que cometera o erro; agindo dessa forma possivelmente para que o jogo seguisse seu curso (no caso da indicação da palavra PISCINA, por exemplo, ela mesma olha a cartela da criança e informa que a palavra que nomeia a imagem em questão é BANDEJA, o que leva a crer que desejasse resolver o problema rapidamente).

A participação das crianças foi intensa, porém, ao que tudo indica, para várias delas a escrita convencional das palavras já não consistia em um desafio. Por outro lado, os poucos alunos que demonstraram dúvidas ou enfrentaram alguma dificuldade para encontrar as palavras que tivessem em comum com as sorteadas o som inicial parecem ter sido ajudados a identificar o equívoco que cometeram, mas não foram apoiados para que avançassem em relação à análise sonora das palavras.

Chama atenção o fato de que, em mais de uma oportunidade, professora e alunos referiram-se às sílabas formadas por três letras como difíceis. Pode-se inferir que fáceis seriam as sílabas compostas por menos do que três letras, provavelmente por duas letras, já que essa quantidade não apenas apresenta-se com muita frequência, mas também corresponde ao padrão consoante + vogal, estrutura silábica usual na Língua Portuguesa. Para os aprendizes da língua escrita, esse padrão torna-se observável quando compreendem o princípio alfabético do sistema de escrita e, por isso, passa a ser esperado nas situações em que devem ler e escrever. Além disso, métodos fechados de alfabetização, sobretudo os sintéticos, pautam-se na apresentação desse tipo de sílaba no início do processo de alfabetização. Entretanto, apesar dessas considerações, qualificar como fácil ou difícil determinado tipo de sílaba, utilizando unicamente o critério da quantidade, resulta inadequado e pouco produtivo, até mesmo porque a avaliação parece partir do adulto e não das crianças e o que ele antecipa que seja fácil ou difícil pode não corresponder ao que, para cada uma delas, de fato, seja simples ou complexo segundo seu processo individual de atribuição de sentido aos objetos de conhecimento com os quais interage.

Da forma como a atividade foi encaminhada nessa turma, os objetivos possivelmente contemplados foram os seguintes: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.

Bingo dos sons iniciais (2º ano)
PA14 – junho/2013

Na classe do 2º ano, a professora PA14 propôs, em junho de 2013, a realização de dois jogos simultaneamente. Dois grupos utilizaram o *Dado sonoro* e outros dois, o *Bingo dos sons iniciais,* ao longo de um período de 45 minutos, aproximadamente. Enquanto isso, uma parte da turma realizava outra tarefa: copiava da lousa um texto em que apareciam palavras com CE e CI.

O registro da pesquisadora relata o desenvolvimento da atividade em um dos grupos:

> A professora permanece com o grupo que joga *Bingo dos sons iniciais* e propõe que cada criança use duas cartelas ao mesmo tempo. Lê e explica as regras, tira dúvidas, e canta as palavras sorteadas. A cada sorteio, repete muitas vezes a palavra dando ênfase à silabação: CA-PA-CE-TE e ME-LE-CA . Esse grupo de crianças parece ter bastante dificuldade; por isso, a professora opta por acompanhá-los a maior parte do tempo. Em momentos de dúvida, quando ocorre de um aluno dizer uma palavra que não tem semelhança com a palavra sorteada quanto ao som inicial, a professora até pergunta a ele se a palavra indicada se inicia da mesma forma que a palavra que ela cantou, mas logo em seguida ela mesma responde que não, que as duas palavras não começam com o mesmo som.

O registro indica que a PA14 leu as instruções do jogo para os alunos, tal como escritas no manual, e tratou de esclarecer as dúvidas que surgiram nesse momento inicial da atividade.

Ao que tudo indica, a definição do agrupamento e dos alunos que realizaram esse jogo foi feita de modo intencional nessa turma, já que as crianças que utilizaram o *Bingo dos sons iniciais* pareciam ter dificuldade e puderam contar com a presença da professora. Pode-se supor que o jogo estava sendo utilizado com alunos que precisavam avançar quanto ao conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

Provavelmente por ter claras as suas intenções quanto a isso, a professora optou por anunciar as palavras sorteadas separando suas sílabas orais e dando

destaque à sílaba inicial, o segmento privilegiado no jogo. É possível que ela entenda que esse procedimento ajudaria seus alunos a progredir quanto ao conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

Suas intervenções evidenciaram equívocos dos jogadores e os corrigiram de forma rápida, sem que os alunos que os cometeram fossem levados a refletir sobre o que importava naquela situação: as semelhanças e diferenças sonoras entre palavras ou entre segmentos de palavras. Ainda que essa atitude possa ter sido motivada pela necessidade de fazer com que a atividade fluísse, ela parece contraditória com os objetivos do jogo, inclusive com o propósito de provocar avanços quanto ao conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabético, algo que nessa aula parecia estar sendo levado em conta. Além disso, a atitude contrasta com a ajuda oferecida pela silabação das palavras sorteadas, o que indica que a professora pode ter apostado mais na oferta de informação externa, pronta, do que no investimento para que o aluno pensasse e descobrisse, aprendesse.

Com esse grupo os objetivos mais enfatizados possivelmente foram os seguintes: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais).

Bingo dos sons iniciais (1º ano)
PA4 - agosto/2013

Em agosto de 2013, a PA4 organizou em sua classe um circuito em que foram realizadas quatro atividades simultâneas envolvendo um livro de literatura infantil do acervo do Pacto e os jogos de alfabetização. Era a segunda vez que uma proposta desse tipo integrava a rotina semanal da turma do 1º ano. Como da outra vez, os alunos deveriam percorrer todas as atividades naquele mesmo dia, permanecendo em média meia hora em cada uma. Entre as atividades do circuito, foram propostos dois jogos de alfabetização, *Bingo dos sons iniciais* e *Bingo da letra inicial*, uma escrita de nomes de personagens com letras móveis e um desenho sobre a história que havia sido lida naquele dia. A professora da turma auxiliava os alunos que jogavam o *Bingo dos sons iniciais* enquanto outra professora da escola apoiava as crianças que realizavam o jogo que enfocava a letra inicial. De acordo com o planejamento da professora, os alunos que trabalhavam com uma hipótese silábica sobre a escrita

foram chamados a começar sua participação no circuito jogando o *Bingo dos sons iniciais*.

O registro elaborado pela pesquisadora descreve brevemente o funcionamento desse jogo com esses alunos:

> A PA4 lê as regras do jogo e o nome das imagens contidas no material, segmentando cada um em sílabas, várias vezes, e perguntando se alguém tem uma palavra que começa com o mesmo som.
>
> Professora: *VA-RI–NHA; VA-RI–NHA; VA-RI–NHA. Alguém tem uma palavra que começa com VA de VA-RI-NHA?*
>
> Depois, orienta as crianças que têm a palavra iniciada por VA a marcar a cartela com a ficha. Repete o mesmo procedimento com SAPO e, em seguida, inicia o jogo fazendo o mesmo com as demais palavras das cartelas.
>
> Durante o jogo, alguns alunos demonstram dificuldade em entender o seu funcionamento, deixando de sinalizar quando tem em sua cartela uma palavra que inicia com o mesmo som que a palavra sorteada.
>
> Apesar dos incentivos da professora, as crianças não se ajudam mutuamente nem trocam informações quando têm dúvida, preferindo o auxílio da professora, que atende muitos dos chamados enquanto coordena o jogo.

Observa-se que a professora preocupou-se em oferecer explicações sobre o jogo e antecipar as palavras que seriam utilizadas pelas crianças, pronunciando-as de forma atípica, ou seja, segmentada, o que demonstrava aos estudantes um procedimento que seria útil para o que necessitava ser feito na brincadeira: comparar o segmento sonoro inicial da palavra sorteada com o segmento sonoro inicial das palavras existentes na cartela. Certamente, ela leu as regras do jogo e agiu dessa forma na tentativa de assegurar que compreendessem a atividade que realizariam. Contudo, mesmo podendo contar com essa ajuda da professora, algumas crianças demonstraram não ter compreendido o funcionamento do jogo, o que pode ter sido causado por alguma dificuldade em compreender suas regras ou por alguma outra limitação, como por exemplo, dificuldade de comparar os sons iniciais de uma palavra ouvida com o de outra representada por meio do desenho e da escrita, em meio a outras palavras disponíveis na mesma cartela.

Dentre os objetivos desse jogo, os seguintes possivelmente foram explorados pela professora: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais).

Bingo dos sons iniciais (3º ano)

PA15 - junho /2013

Os 29 alunos da turma da professora PA15 presentes na data em que a aula foi observada, em junho, foram organizados em subgrupos e orientados a realizar atividades diferentes por, aproximadamente, 45 minutos. Enquanto dois subgrupos utilizavam os jogos da caixa (*Bingo dos sons iniciais* e *Mais uma*), outros alunos copiavam um texto da lousa e depois deveriam responder algumas questões sobre ele. Essa dinâmica não era usual nessa classe e a própria disposição dos alunos no espaço não favorecia aqueles que deveriam copiar o texto, pois os colegas escolhidos para jogar permaneceram em duas mesas grandes dispostas no centro da sala. A grande preocupação da professora consistia em controlar os alunos para que ficassem quietos e permitissem que os colegas copiassem a tarefa da lousa.

A pesquisadora produziu o seguinte registro sobre a realização do jogo por uma das equipes:

> Um dos grupos está com o jogo Bingo dos sons iniciais que integra a caixa de jogos do PNAIC.
> Uma aluna fica encarregada de cantar as palavras enquanto os demais fazem a marcação em suas cartelas. O jogo mostra-se desafiador somente para alguns, os demais encontram facilmente as imagens cujos nomes se iniciam como a palavra da carta sorteada.
> Uma ou outra criança ainda faz confusão; em um primeiro momento, comparam as palavras pelo final (como nas rimas), mas a criança que fica encarregada de cantar as cartas faz a correção, lembrando ao grupo que as palavras devem ser parecidas por conta do som inicial.
> Os alunos mostram-se muito animados e atentos. Eles discutem, falam alto e vibram ao acertar.
> A professora chama a atenção de quem se exalta, mas pouco se aproxima dos alunos que estão jogando, deixando-os bem livres.
> Depois do jogo não é proposta nenhuma atividade com as palavras analisadas.

O registro deixa de informar quando e como os jogadores foram apresentados às regras do jogo e se antes do início da partida houve alguma exploração das imagens e palavras que faziam parte dele. Além disso, nessa turma a responsabilidade pelo sorteio das palavras coube a uma aluna, ao invés de ser assumida pela professora. Em função dessa opção, as palavras cantadas não foram ditas de forma segmentada, mas da forma e no ritmo em que são pronunciadas usualmente.

Para alguns dos jogadores o jogo não ofereceu desafios, já que a comparação dos sons iniciais foi feita com facilidade. Porém, outros alunos confundiram-se e compararam as sílabas finais das palavras disponíveis na cartela e da palavra anunciada ela colega, procedimento frequente em situações em que se procura vocábulos que rimem. A dificuldade não residia, aparentemente, em analisar palavras

do ponto de vista fonológico, mas em corresponder ao que as regras do jogo determinavam quanto à comparação que deveria ser feita, tomando como objeto de análise a primeira e não a última sílaba da palavra.

O fato de estarem cursando o 3º ano permite supor que os estudantes tenham, de maneira geral, conseguido realizar importantes conquistas em seu processo de alfabetização desde o ingresso no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o que lhes asseguraria uma condição favorável para corresponder as demandas do jogo. Assim sendo, a intervenção da menina encarregada de sortear as palavras, esclarecendo que a semelhança entre as palavras deveria localizar-se no som inicial, como aliás, o próprio nome do jogo informa, foi precisa e suficiente para auxiliar os colegas que enfrentavam dificuldade. Sua iniciativa demonstra que ela não só havia compreendido bem as regras do jogo, como estava atenta ao que seus participantes faziam e diziam, exercendo um papel mais complexo do que o de apenas sortear as palavras e atuando, de acordo com as suas possibilidades, para que a brincadeira transcorresse bem.

A professora, por sua vez, pouco se aproximou desse grupo, permitindo que jogassem livremente. De acordo com o registro, apenas chamou atenção daqueles que discutiam ou comemoravam com um volume elevado de voz, provavelmente porque desejava assegurar que os outros alunos, que realizavam atividade de cópia e leitura, tivessem condições favoráveis ao trabalho. Como não acompanhou a realização do jogo, nem mesmo após a sua conclusão pode retomar ou socializar algo que tenha sido aprendido ou motivado alguma reflexão por parte dos alunos daquele grupo. Seu distanciamento completo leva a pensar que ela tenha acreditado que somente por estarem jogando seus alunos poderiam alcançar os objetivos definidos para essa atividade, sem que sua atuação fosse necessária.

Evidentemente, o material não foi criado de acordo com esse pressuposto, basta lembrar que os jogos se fazem acompanhar de um manual didático que contêm, entre outras coisas, inúmeras recomendações e orientações para o professor, seu principal leitor.

No caso do grupo de alunos observados enquanto jogava, a atividade revelou-se adequada e relativamente produtiva apenas porque a menina exerceu a liderança a contento e porque seus colegas já eram capazes de realizar a análise linguística enfatizada pelo material (comparar palavras e segmentos de palavras quanto aos sons de que são compostos). Contudo, se os alunos já eram capazes de realizar a análise

demandada pelo jogo, resta saber exatamente com que intuito a professora o teria selecionado e levado para a sala de aula.

Considerando-se os quatro registros da realização do *Bingo dos sons iniciais* em diferentes turmas conclui-se que houve diferenças significativas nos contornos que a atividade assumiu em cada classe, os quais se devem a diversos fatores, como usualmente ocorre nas situações de esnino e de aprendizagem. Entre eles, encontram-se, sem dúvida, as capacidades desenvolvidas e conhecimentos construídos pelos alunos. Mas, nos casos em análise, várias decisões tomadas pelas professores influenciaram o modo pelo qual o jogo foi vivenciado pelas crianças e, possivelmente, também os seus resultados em termos das aprendizagens eventualmente realizadas.

Uma dessas decisões, nitidamente observável nos relatos, diz respeito a definição dos alunos que iriam jogar e como estariam organizados: em subgrupos pensados para realizar diferentes propostas na mesma aula, em subsgrupos montados para que os alunos realizassem distintas atividades que ocorriam na classe simultaneamente durante todo o tempo da aula, em trios sendo que todos os agrupamentos participava da mesma atividade, ao mesmo tempo. Em dois registros consta, inclusive, que a professora seleciona os alunos que deveriam utilizar o jogo utilizando critérios específicos (apresentar hipótese silábica sobre a escrita em um dos casos e apresentar dificuldade requerendo auxílio da professora em outro). A outro registro essa informação não se aplicaria, pois todos os alunos realizam a mesma atividade simultaneamente. Porém, no último a informação não fornecida impede que se saiba quais foram as razões pelas quais algumas crianças foram privadas da possibilidade de realizar um jogo e, ainda, precisaram realizar atividades que envolviam a escrita e a leitura em um ambiente no qual a organização do espaço físico da sala de aula a acústica não se mostravam favoráveis, sem contar o desejo que provavelmente poderiam sentir de divertir-se como seus colegas.

Os registros das observações realizadas nas classes das PA14 e PA15, nas quais ocorriam atividades diversificadas sem que as crianças se rodiziassem para realizá-las na mesma aula, levantam curiosidade quanto à ocorrência de outras situações em que se garanta que todos os alunos possam efetivamente experimentar a diversidade de propostas disponibilizadas pela professora, se não exatamente as mesmas, ao menos propostas semelhantes, respeitando-se a adequação dos desafios para as possibilidades e necessidades cognitivas diversas existentes na turma.

Outra decisão tomada pelas docentes diz respeito a apresentação das regras do jogo e de seus componentes aos alunos que iriam utilizá-lo. Duas professoras optaram por ler o texto instrucional contido no manual e outra preferiu explicá-las oralmente. Apesar de, em princípio, as duas opções serem possíveis, a leitura é a recomenda pelos autores do material, até mesmo porque ela serve para familiarizar as crianças com textos do gênero "instrução de jogo". Além disso, o texto escrito que consta da publicação caracteriza-se por ser objetivo, econômico e claro, o que nem sempre ocorre com as explicações feitas oralmente, e tem a vantagem de manter-se inalterado, estável, em caso de necessidade de consulta durante a realização do jogo. Diante disso, caberia indagar a PA7 quais foram os motivos que a levaram a optar por explicar as regras do jogo oralmente e se teria suspeitado que sua turma, de 2º ano do EF, não seria capaz de compreender o texto que acompanha o material.

Seguindo com as decisões tomadas pelas professoras, identifica-se uma em que as três docentes que participaram do jogo com seus alunos coincidiram: a separação intencional de sílabas orais da palavra sorteada. Nas três turmas essa pronúncia atípica das palavras foi empregada como uma forma de auxiliar as crianças a recortarem a parte da palavra que deveriam comparar com a parte correspondente de outras palavras, a fim de encontrar semelhanças. Existem diferentes razões pelas quais as professoras podem ter optado pela separação de sílabas durante o jogo; entre elas a avaliação de que a demanda do jogo dizia respeito a uma habilidade pouco desenvolvida pelas crianças, a uma operação poucas vezes experimentada em sala de aula. Mesmo assim, a atitude de fazer pelos estudantes parte do que eles mesmos deveriam fazer diz muito sobre a maneira como as professoras provavelmente os veem e sobre sua concepção sobre aprendizagem: as crianças precisam receber informações parceladas, pouco a pouco, dependem de um processamento prévio do objeto de conhecimento para que sejam capazes de interagir com ele e realizar o que se espera delas. Nesse caso, o parcelamento das informações dadas aos alunos corresponde exatamente à separação de sílabas orais das palavras, fragmentos que, como se sabe, correspondem às sílabas escritas, unidades tão caras e usuais nas salas de aula das classes de alfabetização.

Outra decisão tomada pelas professoras é o encaminhamento relativo à maneira de explorar as palavras sorteadas e, mais uma vez, de apoiar o trabalho dos alunos nos momentos em que deveriam analisar e comparar palavras do ponto de vista fonológico. Uma das professoras resolveu que, além de pronunciar as palavras

segmentando-a em suas sílabas orais, também iria apresentar sua forma escrita aos jogadores e, por isso, pedia que soletrassem a palavra sorteada e as grafava na lousa, diante de todos. Esse encaminhamento único fez com que os alunos dessa turma pudessem comparar as palavras graficamente e não apenas do ponto de vista sonoro, o que consiste em uma transformação do que fora proposto pelos criadores do material, como já indicado. Isto certamente influiu no quanto as crianças puderam efetivamente deter-se na análise fonológica das palavras utilizadas naquela aula e consquentemente desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras.

No contexto da realização de jogos em sala de aula, é possível e desejável que os professores optem pelos encaminhamentos que julgam mais adequados e desafiadores para seus alunos, desde que levem em conta os propósitos do jogo e o que pretendem alcançar por meio de sua utilização. Aliás, o próprio manual didático dos jogos oferece algumas sugestões nesse sentido, chamadas de "dicas". Em uma das dicas contidas na parte referente ao *Bingo dos sons iniciais* lê-se o seguinte:

> [...] Inicialmente, quando o aluno marcar uma palavra no jogo, poderá copiá-la e circular a sílaba que inicia a palavra. Assim será feito para cada palavra da cartela. À medida que o jogo for se desenrolando, o professor poderá chamar a atenção para as novas palavras que forem surgindo e perguntar se algum aluno já encontrou, em sua cartela, alguma palavra que começa com a sílaba inicial da palavra lida. (BRANDÃO et al. 2009, p. 32).

Como se pode observar, a sugestão prevê o uso da escrita durante o jogo, mas ela é indicada como um registro a ser feito pelo aluno, uma documentação da análise que ele mesmo foi capaz de fazer com as palavras do jogo, e não como um apoio para a análise fonológica.

Outra decisão tomada pelas professoras consiste na realização ou não de intervenções durante o jogo voltadas para tematizar as análises feitas pelas crianças. Uma professora certamente não as realiza (PA15) já que pouco se aproxima do grupo que joga. Outra (PA4), restringe-se a ler as palavras sorteadas e a permanecer com o grupo de alunos selecionados para começar sua passagem pelo circuito de atividades pelo jogo. As duas outras professoras realizam algumas intervenções, mas parecem motivadas pela necessidade de evidenciar os erros cometidos pelos alunos e de rapidamente substituí-los pelos "acertos". Assim, deixam de aproveitar algumas oportunidades para conhecer as razões pelas quais os equívocos foram cometidos e, principalmente, de provocar reflexões e sugerir procedimentos que poderiam

conduzir a avanços quanto à capacidade de analisar os segmentos sonoros das palavras.

Uma das intervenções docentes sugeridas no manual e que não foi colocada em prática em nenhuma das turmas observadas consiste no pedido a ser feito aos alunos para que mencionem outras palavras que começam com a mesma sílaba da palavra sorteada. O professor poderia anotar na lousa as palavras ditas pelos alunos, formando uma lista. No final do jogo, a lista poderia ser utilizada para que se refletisse sobre as partes semelhantes na grafia das palavras, relacionando a sílaba oral a sua correspondente escrita.

Por fim, cabe assinalar que nas quatro aulas observadas não houve um momento de encerramento do jogo com destaque para questões que podem ter representado descobertas ou aprendizagens para os alunos. Nada do que ocorreu durante as partidas do *Bingo dos sons iniciais* foi sistematizado, socializado ou abordado de forma compartilhada por professor e alunos.

Outro jogo escolhido por uma duas professoras da amostra e observado em uma aula, chama-se *Batalha de palavras* e assemelha-se a um jogo de cartas de nome parecido no qual se comparam valores com o intuito de identificar o mais elevado. Nesse caso são utilizadas 30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas e a comparação é feita levando-se em consideração a quantidade de sílabas dos nomes correspondentes às figuras estampadas em duas cartas a cada vez. O jogo é disputado por dois jogadores ou duas duplas. As fichas são distribuídas igualmente entre os jogadores ou entre as duplas e devem ser organizadas em um monte, com a imagem voltada para baixo. A cada rodada os adversários viram simultaneamente a primeira carta do monte e comparam os nomes das figuras quanto à quantidade de sílabas. O jogador ou a dupla que tiver virado a ficha cuja palavra contenha maior quantidade de sílabas permanece com sua ficha e recebe a de seu(s) adversário(s) depositando-as em um novo monte. Quando duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador ou dupla deve desvirar mais uma ficha do seu monte e as palavras são comparadas novamente. Se houver diferença procede-se da mesma forma entregando a palavra com menor número de sílabas ao jogador ou a dupla que tenha conseguido a palavra mais extensa quanto a quantidade de sílabas, se não houver, novas cartas são viradas e comparadas até que haja uma diferença entre as palavras analisadas quanto ao número de sílabas. Nesses

casos de empate, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada. Vence o jogo aquele jogador ou a dupla que tiver acumulado mais fichas ao final.

De acordo com o manual que acompanha o kit de jogos, a *Batalha de palavras* é indicada para o desenvolvimento da consciência fonológica. Apesar de ser recomendado para todos os alunos em processo de alfabetização, o jogo é especialmente útil aos "que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e refletir sobre as propriedades sonoras das palavras" (BRANDÃO et al. 2009, p. 49).

Os objetivos do jogo são os seguintes:

- compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- identificar a sílaba como unidade fonológica;
- segmentar palavras em sílabas;
- comparar palavras quanto ao número de sílabas.

Recomenda-se que as crianças sejam auxiliadas para que compreendam, antes do início do jogo, que devem contar as sílabas das palavras. Para isso, o professor pode oferecer alguns exemplos, segmentando palavras em sílabas e comparando-as.

O relato analisado a seguir acrescenta outras informações sobre a utilização dos jogos de alfabetização em salas de aula acompanhadas no estudo de caso, notadamente sobre as interações entre a professora e os alunos.

Batalha de palavras (1º ano)
PA1 - setembro/2013

Em setembro de 2013, a PA1 organizou seus alunos em quartetos para que realizassem o jogo *Batalha das palavras* ao longo de uma aula.

Inicialmente, a professora explicou o jogo oralmente e esclareceu as dúvidas que as crianças manifestaram sobre suas regras. Deu exemplos de palavras presentes nas cartas do jogo e fez intervenções para que pensassem na quantidade de sílabas de cada uma das palavras tomadas como exemplo. Depois, percorreu as mesas formadas por quatro carteiras agrupadas duas a duas e distribuiu os jogos, explicando que em cada grupo ele seria disputado por duas duplas e que, por isso, as cartas precisariam ser distribuídas igualmente, metade para cada dupla.

O registro elaborado pela observadora traz o seguinte relato do desenvolvimento da atividade:

> Professora: *Precisa contar as sílabas das palavras e ganha quem tiver mais sílabas. Ganha o jogo quem ficar com todas as cartas do monte* (retomando a explicação dada anteriormente).
> Aproximando-se de uma mesa, a professora diz: Quantas *sílabas tem HELICOPTERO?* (observando a imagem de uma das cartas expostas).
> Aluno: *Quatro.*
> Professora: *Conta de novo.*
> Aluno (silabando): *HE LI CO P TE RO. Seis* (respondendo para a professora).
> A professora não comenta e faz nova pergunta: *E DENTADURA*? (observando outra imagem).
> Aluno (silabando): *DEN TA DU RA. Quatro* (respondendo a nova pergunta feita pela professora).
> Professora: *E quem ganhou?* (sugerindo que comparem as quantidades de sílabas das duas palavras). *Isso!* (confirmando quando o aluno que havia virado a carta com a imagem do helicóptero pega as duas cartas para si).
> Professora: *Vamos lembrar que no jogo não jogamos sozinhos, jogamos com o amigo do lado. Não pode ser egoísta.*

Nota-se que ao retomar as instruções do jogo, a professora cometeu um equívoco e afirmou que o ganhador seria o que conseguisse acumular *todas* as cartas, o que difere da prescrição contida no manual e, provavelmente, teria a implicações no funcionamento do jogo. Talvez ela nem tenha atentado para a diferença entre as instruções, nem tampouco tenha pretendido criar uma variação do jogo, uma vez que as crianças estavam começando a conhecer o material na ocasião; é provável que tenha apenas cometido um engano. Porém, esse engano relacionado com a regulação do jogo tem uma importância considerável porque cria ruídos na relação dos alunos com o jogo.

De modo contrário ao que se passara com ela mesma, constatou um erro cometido por um dos alunos e manifestou sua percepção, ao oferecer ajuda para as duplas que começavam a jogar e precisavam comparar duas palavras quanto ao número de sílabas, (helicóptero e dentadura). Porém, ela apenas solicitou que o aluno que se equivocara na contagem dos segmentos de uma das palavras voltasse a contar, o que indicava a ele que havia cometido um erro, mas não esclarecia qual era nem o auxiliava a superá-lo. Tanto assim que a nova tentativa apresentou-se incorreta mais uma vez. Porém, nesse caso isso nem foi assinalado porque a professora já havia voltado a atenção de todos para a outra palavra em disputa.

O relato da observação informa a continuidade do jogo até que a professora chama a atenção da classe para um aspecto relacionado com a organização do material:

> Em um dado momento, a professora dirige-se a todos os alunos enquanto continuam jogando, para socializar algo que considera necessário. Começa por uma pergunta: *Qual a carta que eu pego? É a carta que está embaixo? Não! É a carta que está no meio? Não! É a carta que está por....*
> Todos os alunos respondem com ela, em coro: *Cima!*
> Professora: *Depois, se estou jogando com o fulano* (diz nome de um aluno da turma) *e eu ganho, onde eu coloco a carta? Em cima? No meio? Não! Ao lado!*

A opção por intervir quanto a um aspecto considerado problemático ou tido como um fator que dificulte o bom andamento do jogo consiste em uma decisão tomada pela professora durante a aula, o que demonstra sua atenção e capacidade de observação da atividade enquanto ela se desenvolve. De maneira geral, esse encaminhamento pode representar uma estratégia importante de correção de rumos e de operação de ajustes que sirvam para torná-la mais produtiva para os alunos. Também pode ocorrer de ser empregado quando se nota que a consigna dada no inicio da atividade não foi compreendida pelos estudantes. Nesse caso, a orientação socializada destinava-se a manter as cartas arranjadas de tal forma que no final se conseguisse identificar o vencedor da partida. O fato de que a professora a fornece de uma única vez, dirigindo-se simultaneamente a todos os grupos, ao invés de repetir as recomendações de um em um, indica que tinha a intenção de ganhar tempo e, possivelmente, liberar-se para percorrer todas as mesas e, assim, acompanhar as jogadas de diferentes duplas, apoiando-as no que fosse preciso.

Outro fragmento do registro da atividade descreve justamente a aproximação da docente a outro quarteto:

> Aproxima-se de outro grupo e orienta: *Tem que organizar. Quem está jogando com quem?* (as crianças indicam) *Então, vamos começar de novo. Vamos dividir as cartas de novo.*
> As crianças tiram uma carta cada uma e formam dois montes.
> Professora: *Quantas sílabas tem BICICLETA?* (pede para mostrar no dedo)
> Criança: *4.*
> Professora: *E em LEÃO?*
> Mesma criança: *2.*
> Professora: *Quem ganhou?*
> As crianças que tinham LEÂO pegam as cartas.

Tal como havia feito quando se dirigiu a todos os grupos de uma só vez, aqui a professora indicou a necessidade de organização das cartas do jogo e recomendou que elas fossem redistribuídas e os montes formados novamente. Aparentemente, os alunos estavam lidando bem com a desordem identificada pela professora (ao menos sabiam dizer quem era parceiro de quem nas duplas que disputavam o jogo), mas não ofereceram resistência à recomendação de que começassem tudo novamente.

Quando sortearam as primeiras cartas de cada monte, os estudantes compararam a quantidade de sílabas das palavras sem demonstrar dificuldade (e mesmo sem segmentá-las oralmente, procedimento relativamente frequente entre as crianças de 1º ano). Todavia, ao decidir quem deveria receber e que carta deveria ser entregue acabaram fazendo o oposto do que seria esperado: a palavra com quantidade maior de sílabas foi entregue à dupla que tirou a palavra com a menor quantidade. Nenhum comentário foi feito a esse respeito e a situação permaneceu inalterada.

Em outro fragmento do relato de observação da realização do jogo descreve-se uma situação em que a professora é solicitada a ajudar os alunos que se encontram em uma das mesas:

> Uma criança chama a professora porque no seu grupo todos estão em dúvida quanto a quantidade de sílabas de PÃO; ela diz achar que a palavra tem duas sílabas e pronuncia PÃ ÃO.
>
> A professora diz em voz alta, para toda a sala: *Você chega na padaria e diz "eu quero PÃ ÃO" ou você diz "quero PÃO"?*
>
> O aluno fica olhando sem responder e logo em seguida insiste: *Mas quantas sílabas têm?*
>
> Outra criança responde: *Uma.*
>
> A professora se satisfaz e o aluno volta para o jogo, ainda sem entender.

A dúvida da criança que solicitou ajuda não pudera ser solucionada pelos colegas que integravam o quarteto no qual ela disputava o jogo, razão pela qual ela optou por pedir informação à professora, provavelmente sem suspeitar que sua dúvida seria socializada da forma como foi. Ao pedir auxílio, a criança expôs o seu pensamento e explicou que sua contagem baseava-se na transformação de PÃO em PÃ ÃO (o que talvez possa ser atribuído à sua dificuldade em aceitar a existência de palavras formadas por uma única sílaba ou de sílabas cuja estrutura seja diferente do padrão consoante + vogal). A reação da professora - responder com uma pergunta, feita em voz alta e endereçada a todos, sobre como se pede pão na padaria: PÃ ÃO ou PÃO? - revelou-se, ao mesmo tempo, pouco cuidadosa e imprópria. Pouco cuidadosa porque nessa situação, diferentemente da outra em que compartilhara com todos uma questão de natureza organizativa, a dificuldade demonstrada por um aluno refere-se a uma hipótese sua sobre a segmentação de uma palavra, a qual poderia não ser comum a outros membros da turma e, além do mais, mostrava-se equivocada. Caso considerasse conveniente aproveitar a pergunta feita pela criança para propor uma reflexão para todo o grupo, a PA1 poderia encontrar um modo de preservar a identidade de quem apresentava a dificuldade e evitar sua exposição diante do grupo.

Como se não bastasse, a reação revelou-se imprópria porque até aquele momento o procedimento utilizado por algumas das crianças para proceder a contagem das sílabas e a comparação das palavras havia sido o de segmentar oralmente os nomes (como fez a criança que analisou a palavra helicóptero, por exemplo) sem que ninguém as questionasse se nas situações de interação verbal que têm lugar em suas vidas cotidianas elas são pronunciadas dessa forma. O silêncio do aluno frente à pergunta colocada pela professora com o intuito de auxiliá-lo talvez tenha a ver com a sensação de que a intervenção da mesma tornou a situação ainda mais complexa, introduzindo novos ingredientes em que pensar, em vez de responder a sua dúvida. O desfecho só não resultou mais complicado do que a situação inicial porque, apesar de a dúvida permanecer, uma criança finalmente ofereceu a informação que faltava: PÃO tem uma única sílaba, ainda que nenhuma justificativa ou explicação para o fato tenha sido fornecida.

O registro da aula traz outro momento em que as crianças recorrem à ajuda da professora:

> Em um grupo, as crianças têm dúvida sobre qual é o animal que aparece na imagem. Chamam a professora e pedem ajuda.
> Ela diz: *Vocês têm quatro cabeças aqui, será que precisam da professora? Que animal vocês acham que é?*
> Aluno: *Hipopótamo.*
> Outro aluno: *Hipopótamo não tem chifre.*
> Professora: *Então, que bicho é?*
> Terceiro aluno: *Rinoceronte.*
> Professora: *Tá vendo, vocês não precisavam de mim para resolver isso.*

Dessa vez a dúvida é de outra natureza: as crianças precisam chegar a um acordo sobre o animal representado na carta por meio da imagem para que possam contar as sílabas de seu nome. Talvez não tenham notado, mas as duas palavras aventadas (rinoceronte e hipopótamo), têm cinco sílabas; ou seja, do ponto de vista da demanda linguística feita pelo jogo tanto fazia se optassem por uma pela outra. Porém, existia no desenho um detalhe que causava desavença e elas queriam identificar corretamente a imagem. Como não deram conta de fazê-lo sem a intervenção da professora, ela é chamada a ajudar. Ao se aproximar, a docente fez um comentário que indicava que valoriza as interações entre pares e as trocas de informação, como se afirmasse que "quatro cabeças juntas pensam melhor que uma". De fato, sua contribuição foi mínima: as crianças acabaram concluindo que, diante da inadequação de uma interpretação dada à imagem por um dos alunos (hipopótamo não tem chifre), ela só poderia representar um rinoceronte. Quando constatou a

resolução do problema alcançada pelo grupo com tão pouca ajuda externa, a professora reiterou seu comentário inicial, enfatizando que não precisariam dela para resolver o impasse. Essa atitude da docente indica que ela compreende o valor de incentivar a interação e a troca de informações entre os alunos e que desenvolve maneiras de explicitar isso a eles incentivando-os a considerar os colegas como informantes e a buscar conjuntamente respostas para suas questões.

O relato termina com o seguinte comentário:

> O jogo não tem fim, pois diferentemente do que foi dito pela professora, ninguém consegue ganhar todas as cartas. O que os jogadores podem fazer e, de fato, fazem quando a professora resolve interromper o jogo, é comparar quem ganhou mais cartas, mas não todas.

Observa-se pelos fragmentos do relato que as crianças demonstraram envolvimento na atividade, o que não surpreende, uma vez que as situações lúdicas costumam ser apreciadas por elas, motivando-as, além de normalmente representarem momentos diferenciados ou pouco frequentes na rotina de trabalho em sala de aula, mesmo em turmas de 1º ano, como no caso analisado.

Em alguns momentos, tem-se a impressão de que avançar no jogo e acumular cartas tornam-se ações mais relevante para as crianças do que realizar a análise e a comparação das palavras proposta. Considerando-se o ponto de vista de quem joga, essa inversão pode ser compreensível, até mesmo porque os alunos não têm condições de saber os propósitos didáticos que justificam ou deveriam justificar a seleção desse jogo para essa atividade da qual tomaram parte. Contudo, a professora poderia intervir para ressaltar a importância da comparação das palavras em função da quantidade de sílabas, caso tivesse observado o desvio relativo ao principal foco da atividade ou, ao menos, insistir para que refletissem sobre quais e quantas são as sílabas das palavras que causam dúvidas, problematizando as respostas dadas pelas crianças.[101] Como essas ações não são realizadas, a atividade ganha importância por ela mesma, como uma situação de diversão e interação entre as crianças; as possibilidades de aprendizagem que poderia possibilitar são pouco consideradas.

No que diz respeito à atuação da professora, a descrição das ajudas que ela oferece sugere que, em certos momentos, lhe falta saber exatamente o que as crianças sabem e o que a atividade pode propiciar em termos de novos conhecimentos e habilidades. Sem isso, intervenções ajustadas a esses dois parâmetros deixam de ser

[101] Isto ao invés de reforçar a atitude apressada e imediatista de algumas delas, dando a impressão de que também ela atua com base na mesma inversão apontada acima.

realizadas. A professora, então, participa com perguntas, respostas e indicações que, se mostram pouco conectadas com o pensamento ou a necessidade dos alunos que solicitam o seu auxílio, acabam sendo inadequadas. Às vezes, as ajudas são dadas inclusive por outras crianças, que explicitam o que sabem, de acordo com as suas possibilidades.

É preciso ressaltar que, entretanto, a alfabetizadora evidencia sua disponibilidade para com os seus alunos bem como o seu empenho em monitorar a realização da atividade e acompanhar várias equipes oferecendo as ajudas que fazem parte de seu repertório didático. Nesse caso, parece clara a necessidade que ela tem de poder contar com parceiros mais experientes que pudessem indicar como resolver alguns dos problemas que ela enfrenta e auxiliar a aprimorar suas intervenções, papel que deveria ser desempenhado pela coordenadora pedagógica da escola e, em algumas circunstâncias, também pela orientadora de estudos do PNAIC (como, por exemplo, no caso do jogo observado, caso fosse registrado e apresentado como uma tarefa do curso).

Do ponto de vista da atividade, de forma semelhante ao que ocorreu em alguns dos relatos da realização do *Bingo dos sons iniciais*, existem na turma da PA1 alunos que apresentam dificuldade em segmentar palavras em sílabas orais (o que talvez não ocorresse se estivessem expostos a sua forma escrita). É possível que os alunos que demonstram saber fazê-lo sejam aqueles que já se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Assim, considerando-se as cinco aulas analisadas, as questões que se colocam são as seguintes: quem se beneficia de uma proposta de jogo em que somente as crianças que já sabem ler e escrever convencionalmente ou as que se encontram em condições bem próximas a essa são capazes de realizar o que é proposto?, o que seria preciso assegurar para que a proposta fosse produtiva justamente para aqueles que ainda não são capazes de realizar com autonomia o que o jogo demanda, por não dominar ainda o funcionamento do sistema alfabético, levando-os a recorrer a ajuda de outros?

Nesse e nos demais relatos da realização dos jogos não há referência à sistematização dos conhecimentos abordados, o que poderia ser útil para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a reflexão dos alunos. Ainda que, segundo as observações dos outros níveis de implementação do PNAIC, esse aspecto não tenha sido abordado nas situações de formação dos professores, algumas dicas incluídas no manual didático dos jogos poderiam suprir essa falta, caso alguma

professora considerasse necessário assegurar momentos de sistematização. Os autores do manual sugerem que após a realização do jogo seria adequado voltar a atenção das crianças a alguns aspectos trabalhados, destacando-os e propondo que sejam discutidos, observados e explicitados. Uma das orientações referentes ao jogo *Batalha das palavras* ilustra a afirmação: "É adequado, principalmente com os alunos que estejam achando que cada sílaba deve ser escrita com uma única letra, refletir sobre a quantidade de sílabas e de letras, mostrando que, via de regra, temos mais letras do que sílabas nas palavras" (BRANDÃO et al. 2009, p.50). Porém, a despeito da sugestão, esse tipo de intervenção não se concretizou em nenhuma das aulas em que a realização de jogos foi observada, provavelmente porque os professores não se sentem em condições de fazer a sistematização recomendada ou porque não compreendem sua importância e utilidade. Em qualquer dos casos, explicita-se mais uma vez um conteúdo que mereceria mais atenção e aprofundamento nas situações de formação dos professores alfabetizadores para que a utilização dos jogos assuma contornos de situação de aprendizagem efetivamente.

5.c.3.3 – Evolução dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética

Dados relativos à Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizada em novembro de 2013 pelos estudantes matriculados em turmas de 3º ano, eram esperados como informações relevantes sobre o conhecimento construídos pelos alunos das turmas acompanhadas sobre o sistema de escrita, a leitura e produção de textos, até aquele momento, ainda que a política não tenha previsto impacto imediato nas aprendizagens alcançadas pelas crianças. No entanto, apesar de terem sido disponibilizados aos gestores das escolas no período compreendido entre abril e maio de 2014, os dados ainda não representavam o resultado final e, por essa razão, não foram compartilhados com a equipe da pesquisa.[102] Assim sendo, seis meses depois da realização da avaliação externa, as informações sobre seu resultado não se encontravam disponíveis nem mesmo para as escolas que poderiam ser beneficiadas por um retorno acerca do desempenho dos alunos e, consequentemente, teriam condições de replanejar suas ações em funções deles.

[102] Uma das diretoras explicou que apenas teve acesso a resultados parciais e que o objetivo daquela divulgação era o de permitir que os gestores que discordassem se manifestassem e eventualmente entrassem com recurso.

Outros dados convocados para delinear a resultante da formação dos professores consistem nas informações fornecidas pelas PAs acerca da evolução do conhecimento de seus alunos sobre o sistema de escrita alfabética. Ainda que essa evolução possa estar relacionada com inúmeros fatores, considera-se que mantém estreito vínculo com a implementação do PNAIC em todos os seus níveis de concretização, principalmente com a formação dos professores, razão pela qual optou-se pela análise dos dados referentes a ela.

Informações sobre a avaliação que as professoras faziam do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética foram solicitadas a elas em duas oportunidades nas quais foram entrevistadas (em maio e novembro de 2013). Assim, foram mapeadas as hipóteses utilizadas pelas crianças das quinze turmas acompanhadas no estudo em um momento inicial do curso de formação continuada e em outro próximo do final do primeiro ano da formação das professoras, o qual coincidia com o penúltimo mês do ano letivo corrente.

Os quadros 127 a 132, organizados por ano da escolaridade, apresentam as informações que as professoras forneceram, baseadas em avaliações diagnósticas que realizavam periodicamente em sala de aula, por meio de ditados de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, mas com diferentes extensões (quantidade de sílabas).

Quadro 127 – Avaliação do conhecimento dos alunos do 1º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (maio/2013)

	pré-silábico	silábico 1	silábico 2	silábico-alfabético	alfabético
PA1	0	8	7	5	5
PA4	4	3	9	4	4
PA7	2	6	9	3	6
PA10	6	2	13	5	0
PA13	0	2	12	6	5

Quadro 128 - Avaliação do conhecimento dos alunos do 1º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (novembro/2013)

	Pré-silábico	Silábico 1	Silábico 2	Silábico-alfabético	Alfabético
PA1	0	5	4	2	13
PA4	0	0	4	4	15
PA7	0	2	9	3	11
PA10	1	0	3	10	10
PA13	2	0	5	13	10

Legenda: Silábico 1 – silábico sem valor sonoro convencional; Silábico 2 – silábico com valor sonoro convencional.

Observa-se nos quadros 127 e 128 que, no período de maio a novembro, três turmas de 1º ano desenvolveram-se significativamente quanto à compreensão dos sistema de escrita alfabética. Isso ocorreu nas turmas lideradas pelas PA4, PA10 e PA13, cuja maior parte dos alunos passou a trabalhar com hipóteses silábico-alfabética ou alfabética, de acordo com os dados de novembro, o que representa uma inversão da situação observada em maio.

Em outras turmas, porém, a evolução do conhecimento das crianças se deu de forma menos notável. Embora em novembro existissem nas turmas das PA1 e PA7 alunos que utilizassem as hipóteses mais avançadas sobre o sistema de escrita, a proporção dos que o faziam não representava uma variação tão grande na comparação com os dados relativos a maio quanto aquela observada nas outras classes de ano acompanhadas no estudo. Além disso, nessas duas turmas em torno de dez alunos seguiam trabalhando com hipótese silábica em novembro (em maio 15 e 17 alunos se encontravam nessa situação nas turmas das PA1 e PA7, respectivamente).[103] A comparação entre os dados referentes a essas turmas nas duas ocasiões indica, portanto, que algumas crianças permaneceram com a mesma possibilidade de compreender a língua escrita ao longo de cinco meses de aulas.

A observação atenta dos quadros 127 e 128 evidencia que, apesar dos avanços identificados, em novembro existiam nas turmas sob a responsabilidade das PA10 e PA13 alunos que apresentavam um conhecimento primitivo sobre a escrita, utilizando a hipótese pré-silábica. Ainda que a proporção dos que o faziam fosse pequena em cada turma (um e dois alunos, respectivamente), o dado explicita a necessidade de prover atenção especial a esses alunos bem como acompanhamento individualizado, uma vez que seu desenvolvimento ao longo do período foi, provavelmente, muito discreto e distante do esperado. O caso dos dois estudantes matriculados na turma da PA13 parece ser ainda mais digno de atenção já que, ao que tudo indica a própria docente enfrentou dificuldade em diagnosticar os conhecimentos que haviam construído em maio, superestimando-os e, posteriormente, em novembro, os interpretou de outra forma, como menos avançados do que havia avaliado antes.

---

[103] Cabe lembrar que quando traçaram o perfil de seu grupo de alunos, ambas as docentes afirmaram ter 25 estudantes matriculados na sua turma.

Quadro 129 - Avaliação do conhecimento dos alunos do 2º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (maio/2013)

	pré-silábico	silábico 1	silábico 2	silábico-alfabético	alfabético
PA2	6	0	7	7	15
PA5	0	1	4	3	19
PA8	0	0	1	1	19
PA11	10	2	2	1	14
PA14	0	1	14	2	11

Quadro 130 - Avaliação do conhecimento dos alunos do 2º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (novembro/2013)

	pré-silábico	silábico 1	silábico 2	silábico-alfabético	alfabético
PA2	5	3	5	2	20
PA5	0	0	1	2	24
PA8	0	0	1	0	21
PA11	2	4	2	0	19
PA14	0	0	1	5	26

Legenda: Silábico 1 – silábico sem valor sonoro convencional; Silábico 2 – silábico com valor sonoro convencional.

Dentre as turmas de 2º ano acompanhadas, nota-se que aquelas lideradas pelas PA5 e PA14 apresentaram uma notável evolução no período compreendido entre maio e novembro. Nesses grupos a quase todos os alunos utilizavam as hipóteses mais avançadas sobre a escrita em novembro, com exceção de uma criança em cada classe que, para grafar palavras e textos, ainda se baseava em hipótese silábica com valor sonoro convencional. É preciso apontar que na turma da PA14 a quantidade de alunos que demonstrava escrever alfabeticamente mais que dobrou no período em análise, passando de 11 a 26 crianças.

Nas demais turmas de 2º ano os progressos foram mais discretos e localizados. Em uma delas (sob a responsabilidade da PA8) o nível do conhecimento de quase todos os alunos já era elevado em maio e por isso a variação ocorrida no período foi pequena (um dos dois alunos que não escrevia alfabeticamente seguiu não o fazendo enquanto seu colega evoluiu e passou a integrar a maioria). Nas outras turmas (PA2, PA11), porém, avanços significativos foram conquistados por alguns alunos apenas, uma vez que a parcela de estudantes que em novembro apresentou hipóteses pouco avançadas sobre a escrita (pré-silábica, silábica sem valor sonoro convencional, e silábica com valor sonoro convencional) permanecia elevada e com pouca variação

quantitativa em relação ao que fora constatado em maio. Na classe da PA2, aliás, nem houve variação se tomarmos o total de alunos que trabalhavam com as três primeiras hipóteses apresentadas nos quadros (13 crianças).

Portanto, nas turmas das PA2 e PA11 vários alunos encontravam-se no final do ano letivo em condições muito distintas das esperadas para participar das situações escolares de leitura e da escrita, demonstrando uma compreensão reduzida do sistema de escrita alfabética e uma evolução menor do que a dos colegas no ano do EF que cursavam e no ciclo de alfabetização como um todo. Sem dúvida, essa parte considerável de ambas as turmas (13 em 35 e 8 em 29 alunos, respectivamente) necessitava de investimento específico quanto a atividades e propostas que proporcionassem oportunidades de avanços cognitivos efetivos, apoio e acompanhamento individualizado e avaliação contínua. Mais uma vez evidencia-se a que as professoras deveriam poder contar com a parceria, a colaboração e a orientação de outros profissionais da escola, como a coordenadora pedagógica, por exemplo, para enfrentar satisfatoriamente situações como essas.

Quadro 131 - Avaliação do conhecimento dos alunos do 3º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (maio/2013)

	pré-silábico	silábico 1	silábico 2	silábico-alfabético	alfabético
PA3	0	3	7	0	25
PA6	0	0	2	1	24
PA9	0	0	1	1	23
PA12	1	0	0	0	21
PA15	2	2	5	2	23

Quadro 132 - Avaliação do conhecimento dos alunos do 3º ano sobre o sistema de escrita alfabético informada pelas professoras (novembro/2013)

	pré-silábico	silábico 1	silábico 2	silábico-alfabético	alfabético
PA3	0	1	1	5	26
PA6	0	0	1	1	25
PA9	0	0	0	1	24
PA12	2	0	0	0	18
PA15	2	4	1	3	23

Legenda: Silábico 1 – silábico sem valor sonoro convencional; Silábico 2 – silábico com valor sonoro convencional.

Nos 3º anos acompanhados a quase totalidade dos alunos de três turmas já escrevia de acordo com hipótese alfabética em maio (PA6, PA9, PA12). Em duas

turmas, porém, a situação distinguia-se dessa no sentido de que havia nove ou dez alunos que ainda trabalhavam com hipóteses pouco avançadas sobre a escrita nessa ocasião (PA15 e PA3,respectivamente). Comparando-se com os dados de novembro, uma única turma conquistou progressos significativos (PA3) já que dos dez alunos que apresentavam conhecimento inicial sobre o sistema de escrita, utilizando hipóteses silábicas para escrever, cinco passaram a fazer uso da hipótese silábico-alfabética em novembro, situando-se, portanto, em um nível próximo ao da compreensão do funcionamento do sistema de escrita do português. Na outra turma a situação permaneceu praticamente inalterada ao longo do período, o que contraria as expectativas quanto às aprendizagens a serem asseguradas aos alunos no último ano do ciclo de alfabetização e também se aplica aos casos dos dois alunos da turma da PA3 que não puderam ultrapassar o nível da hipótese silábica.

Considerando-se o conjunto das turmas acompanhadas, verifica-se que, de acordo com as informações fornecidas pelas professoras, em seis delas os avanços dos alunos em direção à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético foram significativos no período compreendido entre maio e novembro de 2013. Nas turmas em que isso ocorreu os progressos foram mais abrangentes e notáveis nas classes de 1º ano do que nas de 2º e 3º anos, o que condiz com a organização do trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização.

Em outras classes, entretanto, as conquistas dos alunos nesse campo foram menos observáveis nos dados analisados, sendo que se constatou, em algumas turmas dos três anos, a existência de alunos que, em novembro, ainda escreviam palavras e textos utilizando hipóteses primitivas sobre a língua escrita e, em alguns casos, representavam uma parcela considerável da turma. Essa situação claramente se distanciava do desejável em qualquer um dos anos, até mesmo no 1º, por indicar estabilidade ou insuficiente evolução quanto à possibilidade de compreender a língua escrita ao longo de um período de, ao menos, cinco meses de aulas.

Evidentemente, as situações que se distanciam do esperado ou as que sugerem avanços pouco notáveis no período analisado não devem ser atribuídas a dificuldades ou outras limitações dos alunos, nem tampouco creditadas unicamente aos professores. Ao contrário, devem ser interpretadas em função do contexto em que se inserem e dos múltiplos fatores que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem, sempre complexos e interdependentes.

A análise da inter-relação entre alguns desses fatores e a evolução dos conhecimento dos alunos nas turmas que ele se fez mais notável no período analisado permite ilustrar a complexidade implicada na busca das variáveis que intervém nos processos didáticos. A quantidade de estudantes matriculados em cada classe, o tempo de experiência dos professores em turmas de alfabetização e as condições materiais da escola segundo os docentes e/ou os vice-diretores, dados analisados anteriormente, foram os fatores selecionados[104]:

Quadro 133 – Fatores possivelmente associados aos resultados satisfatórios observados em algumas turmas quanto à evolução do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética

Turma	Quantidade de alunos	Tempo de experiência da professora em alfabetização (anos)	Condições materiais da escola
1º ano - PA4	23	12	razoável
1º ano - PA10	26	24	satisfatória
1º ano - PA13	30	14	satisfatória
2º ano - PA5	27	3	insatisfatória
2º ano - PA14	32	7	satisfatória
3º ano - PA3	34	9	razoável

Nota-se que a quantidade de alunos matriculados na turma não pode ser considerada um fator que interfere nos resultados alcançados já que a maior parte possuía mais de vinte e cinco estudantes, sendo que em uma das turmas de 1º ano estavam matriculadas trinta crianças (de aproximadamente 6 anos de idade) e em outra turma, de 3º ano, a quantidade de alunos chegava a trinta e quatro. Embora o tempo de experiência dos docentes apresente variações, quase todas possuíam mais de cinco anos de experiência em turmas de alfabetização (note-se, contudo, que uma das alfabetizadoras atuava no ciclo da alfabetização há apenas três anos). No que diz respeito às condições materiais da escola, observa-se que três turmas enfrentavam situação adversa; contudo, mesmo quando as condições não podiam ser consideradas satisfatórias, os progressos dos alunos corresponderam ao esperado.

O quadro 134 apresenta os dados relativos às turmas em que, ao contrário, o avanço do conhecimento dos estudantes sobre o sistema de escrita alfabética deixou de corresponder ao esperado no período em análise:

[104] Os espaços físicos existente na unidade escolar, o acervo de livros de literatura infantil e de obras voltadas a formação docente assim como a disponibilidade de outros materiais e recursos didáticos necessários a realização das aulas foram considerados na avaliação das "condições materiais da escola".

Quadro 134 – Fatores possivelmente associados aos resultados insatisfatórios observados em algumas turmas quanto à evolução do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética

Turma	Quantidade de alunos	Tempo de experiência da professora em alfabetização (anos)	Condições materiais da escola
1º ano – PA1	25	13	insatisfatória
1º ano – PA7	25	2	satisfatória
2º ano – PA2	35	11	insatisfatória
2º ano - PA11	29	3	satisfatória
3º ano – PA15	35	1	satisfatória

A quantidade de alunos matriculados nessas turmas não apresenta muita diferença em relação ao observado no quadro anterior, situando-se no intervalo entre 25 e 35 estudantes por classe. No que diz respeito ao tempo de experiência das professoras, observa-se que embora existam aquelas que haviam acumulado mais de dez anos de tempo de docência em turmas de alfabetização, a maior parte delas pode ser considerada pouco experiente nesse segmento pois possuíam três anos ou menos de experiência nos anos iniciais do EF. Duas das cinco turmas enfrentavam situação adversa quanto as condições materiais da escola ao passo que três outras encontravam-se em situações favoráveis quanto a esse quesito e, mesmo assim, não puderam corresponder ao esperado.

A análise dos dados apresentados nos dois quadros indica que dos fatores levados em consideração apenas a experiência da professora em turmas de alfabetização pode ter exercido alguma influência na aprendizagem realizada pelos alunos acerca do sistema de escrita alfabética, ainda que em ambos os casos analisados (turmas que corresponderam e que não corresponderam ao esperado) existam exceções que certamente se explicam quando outras variáveis são consideradas e colocadas em relação.

Da mesma forma, seria incorreto ou impreciso concluir que os progressos significativos observados em algumas turmas quanto à evolução dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabético resultam unicamente do fato de que os professores em questão encontram-se em formação, propõem atividades discutidas no curso e utilizam em sala de aula os materiais recebidos como insumos para o trabalho com os alunos (como, por exemplo, os jogos de alfabetização).

Concluindo as análises realizadas ao longo do capítulo, é preciso assinalar que no panorama de implementação do PNAIC que se procurou traçar alguns aspectos inter-relacionados destacaram-se. Um deles consiste em uma lacuna identificada no contexto de produção da política cujas implicações se fizeram presentes no contexto da prática: a falta de precisão dos critérios de seleção do orientadores de estudo que resultaram na composição de equipes de profissionais pouco experientes no segmento de alfabetização, como se observou na amostra.

Também identificada no contexto de produção do Pacto, a exclusão dos coordenadores pedagógicos do público prioritário da formação continuada e a consequente impossibilidade de conceber a formação dos docentes em uma perspectiva sistêmica acarretou dificuldades e limitações, como por exemplo, a impossibilidade de acompanhar de forma permanente a prática dos cursistas em sala de aula, o que correspondia não apenas a uma das propostas iniciais da política como também uma demanda dos professores.

Como se viu, os dois aspectos mencionados acima vinculam-se de maneira estreita e foram apontados por diferentes sujeitos ou identificados nas análises dos dados em várias ocasiões, como, por exemplo, quando se mencionou que a relação entre as aprendizagens realizadas na formação não são compartilhadas e discutidas na escola e quando se apontou que nas situações de interação com as crianças nos jogos as intervenções docentes não eram produtivas.

Contudo, é preciso mencionar que os orientadores de estudo, apesar da inexperiência no segmento da alfabetização – a qual consiste em uma fragilidade não desprezível quando se considera que foram selecionados para atuar em um curso de formação de professores alfabetizadores no contexto de um pacto nacional voltado para a promoção da alfabetização dos alunos até os 8 anos de idade – buscaram formas de suprir não apenas essa falta como também a da formação recebida pelas IES que, quase sempre, deixaram de considerar as especificidades de seu papel como formador de professores alfabetizadores e de instrumentalizá-lo para o seu desempenho, limitando-se no mais das vezes a reproduzir os conteúdos contidos no material de apoio à formação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. C. B. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. 2012a In: - BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo **na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ALBUQUERQUE, E. C. B. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. 2012b. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ALBUQUERQUE, E. C. B. Avaliação no ciclo de alfabetização. 2012c. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRANDÃO, A. C. P. A.; et al. (orgs). **Jogos de alfabetização. Manual didático**. Brasília: MEC, UFPE/CEEL, 2009.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Resolução n. 4**, de 27 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Cronograma. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012a. 2 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/ cronograma_30012013.pdf>. Acesso em: 22. abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Portaria n. 867**, de 4 de julho de 2012b.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**: ano 2: unidade 3/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: **alfabetização e ensino da língua portuguesa**: ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a organização do planejamento e da rotina**

no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem**: ano 01: unidade 08. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos:** ano 3: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejamento e organização da rotina na alfabetização:** ano 3: unidade 2 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento** : ano 02, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas**: ano 01, unidade 06/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? In: **Cadernos de organização e gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n.3, 1995. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de pesquisa. nº 81, PP 70-74, mai. 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se pra a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LERNER, D. A leitura profissional. In: CARDOSO, B. (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LERNER, TORRES, CUTER. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, B. (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: **Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. *Educação e Sociedade*. 2006, vol. 27, n. 94, pp. 47-69.

MAINARDES, J.; MARCONDES,M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 106, pp. 303-318.

MERCADANTE, A.. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Brasília: MEC, 24 jan. 2012. 12 slides, color. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22. mai. 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLACCO, V. M. N. S (Colab.). **Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da rede pública**. São Paulo: Fundação Victor Civita/Ibope Inteligência, 2010.

PICOLLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHWNEULY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola** (trad. e org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, R. M. **Itinerários pela educação latino-americana**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

SÃO PAULO
2014

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 1

6.1 - Síntese dos aspectos considerados mais relevantes dentre os achados do estudo de caso 1

6.2 - Discussão dos aspectos considerados mais relevantes dentre os achados do estudo de caso 4

6.2.a - A responsabilização dos diferentes entes federativos 4

6.2.b - A Responsabilização da Universidade: As IES na produção e realização da política educacional 7

6.2.b.i - Elaboração de materiais 7

6.2.b.ii - Formação dos Orientadores de Estudo 8

6.2.b.iii - Articulação das ações de formação inicial de professores, pesquisa e extensão das IES com as ações do PNAIC 10

6.3 - Responsabilização dos Gestores Locais: Equipes das Secretarias de Educação dos Municípios e Equipes de Gestão Escolar 11

6.4 - Responsabilização dos Professores Alfabetizadores: do compromisso solitário ao compromisso solidário 12

6.5 - Processos de Avaliação Continuada e Monitoramento do PNAIC 15

6.6 - O lugar estratégico da produção e disseminação de materiais na implementação da política 17

6.7 - Proposições para a continuidade e aperfeiçoamento da política 19

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta seção é recuperar os aspectos que sobressaíram no conjunto dos dados analisados e tecer considerações sobre esses achados, indicando algumas proposições para a continuidade da implementação do PNAIC. Inicialmente apresenta-se uma síntese dos aspectos considerados mais relevantes dentre os achados do estudo de caso seguida da discussão sobre eles. Na conclusão são apresentadas proposições para a continuidade e aperfeiçoamento da Política.

6.1 - Síntese dos aspectos considerados mais relevantes dentre os achados do estudo de caso

O estudo de caso sobre os processos de formação desenvolvidos ao longo do primeiro de ano de implementação do PNAIC no contexto dos municípios e escolas integrantes da amostra evidenciou, por meio da análise dos dados coletados, alguns aspectos dessa política educacional nacional que exerceram influência na maneira pela qual ela foi interpretada e colocada em prática em seus três níveis consecutivos e articulados de concretização: a formação dos OEs pelos formadores vinculados as IES; a formação dos PAs pelos OEs; e a prática pedagógica dos PAs em salas de aula do ciclo de alfabetização, em escolas de EF.

Entre esses aspectos, encontram-se os seguintes:

a) A articulação federativa proposta pelo PNAIC foi vivenciada com diferentes graus de eficácia. Para os aspectos relativos à distribuição dos materiais, de financiamento da formação (com as bolsas pagas aos orientadores, formadores e professores) e de produção editorial da política, há que se sublinhar o avanço significativo no campo das políticas educacionais. Entretanto, restam lacunas importantes no que diz respeito à definição mais efetiva das responsabilidades e das estratégias de colaboração necessárias à implementação ajustada da política. Tais lacunas comprometeram parte significativa das intenções da política e abriram espaço para um exagero de

recontextualizações e redefinições nos diferentes âmbitos de materialização das ações.

b) O papel desempenhado pelas IES, quase sempre dedicado à reprodução dos conteúdos presentes no material de formação dos professores, foi identificado como uma consequência das vagas previsões acerca do conteúdo e metodologia da formação dos orientadores de estudo. Isso se destaca no próprio fato da política não ter produzido, dentre os materiais necessários à sua realização, um caderno dirigido a esse ator, cuja atuação seria necessariamente de natureza distinta da atuação do professor. A falta de especificidade no que diz respeito ao lugar da IES nessa política interfederativa também fez com que deixassem de ser criados instrumentos para monitorar e aprimorar (de forma permanente) a atuação tanto dos formadores quanto de cada instituição nos processos formativos.

c) No que tange aos orientadores de estudo, observaram-se problemas relacionados ao perfil profissional e às condições de exercício do trabalho formativo junto aos professores alfabetizadores. Por um lado, poucos orientadores eram experientes no campo da alfabetização, em decorrência da definição pouco criteriosa dos requisitos para a sua seleção – possuir experiência na formação de professores alfabetizadores não era obrigatório para assumir a função, apesar de o conhecimento específico do campo ser central na concretização do Pacto. Por outro lado, também foram poucos os orientadores de estudo que, na amostra, exerceram apenas um cargo na rede pública de ensino, evidenciando que nem sempre as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação puderam garantir que os orientadores tivessem disponibilidade para dedicar o tempo necessário à sua própria formação pelas IES, à formação dos PAs e ao seu acompanhamento na sala de aula. Por fim, de forma similar ao ocorrido com as IES, não houve previsão de mecanismos para avaliar a atuação desses profissionais ao longo do curso, o que indica que o PNAIC teve como pressuposto que a aprendizagem das crianças, avaliada por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização seria o único e mais confiável indicador de "sucesso" da política, deixando-se de considerar que o aprimoramento da prática de todos os profissionais envolvidos no curso de formação, cada um em um nível de implementação diferente, também deveria ser avaliado para que se pudesse

identificar os “pontos críticos” e avanços da política estava em direção a seu objetivo.

c) No que diz respeito ao contexto escolar, um aspecto relevante identificado em todos os níveis do contexto da prática foi a exclusão do processo formativo de atores educacionais responsáveis pela alfabetização e pela formação continuada de professores no âmbito da escola – os diretores e coordenadores pedagógicos – e a consequente falta de espaços e tempos formalmente assegurados para que as aprendizagens realizadas e as propostas do PNAIC fossem introduzidas e discutidas no local de trabalho dos cursistas, assim como socializadas com outros docentes.

Embora os textos iniciais do PNAIC tivessem previsto a necessidade de uma “tutoria permanente” ou outro mecanismo de acompanhamento do trabalho do professor na sala de aula e na escola, os textos oficiais não incluíram os atores que poderiam ter assumido esse papel. Na implementação da política, portanto, se fez sentir tanto na experiência do orientador de estudos como na do próprio professor, a ausência deste “tutor” permanente. Desse modo, foi difícil para os atores vincular os conhecimentos teóricos abordados nos encontros de formação com situações concretas vivenciadas na sala de aula.

Finalmente, constatamos a grande ênfase dada pelo programa à oferta, distribuição e às sugestões de utilização de materiais didáticos variados (livros didáticos, jogos de alfabetização e acervo de livros de literatura infantil – tanto do PNBE como do PNLD/acervo complementar), em detrimento à realização de ações integradas que efetivamente o caracterizassem como um programa sistêmico de formação de educadores. Um dos maiores achados da pesquisa consiste no fato de que a utilização desses materiais por parte de 12 das 15 professoras observadas, acatando indicação de suas respectivas orientadoras de estudo, não levou a intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem das crianças no que diz respeito à leitura e escrita, pois em muitos casos, tratou-se de “o que fazer” ao invés de “como”. Assim, embora muitas professoras compreendessem a importância dos jogos de alfabetização e fizessem uso deles na sala de aula, poucas de fato aproveitaram os jogos para que os alunos avançassem no processo de alfabetização.

6.2 - Discussão dos aspectos considerados mais relevantes dentre os achados do estudo de caso

A implementação do PNAIC, pressupõe a responsabilização sistêmica e coletiva de uma série de agentes e instituições a fim de garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa. Essa responsabilização atinge, sobretudo:

a) os entes federativos, articulados pelo Ministério da Educação;

b) as universidades, convocadas e provocadas pelo Ministério da Educação a assumir a função formadora e a operacionalizar processos de inovação educacional;

c) os gestores locais nas redes de ensino (gestores dos sistemas, equipes técnicas das secretarias e gestores escolares);

d) os professores alfabetizadores, responsáveis pelas turmas de 1º ao 3º ano, no Ciclo de Alfabetização.

A pesquisa empreendida permite sinalizar alguns aspectos importantes que se sobressaíram na análise desse processo de responsabilização sistêmica, apresentados a seguir.

6.2.a - A responsabilização dos diferentes entes federativos

Nos textos oficiais, o PNAIC se inscreve no eixo da colaboração entre o governo federal e os governos estadual e municipal, para a realização de uma política pública integrada de educação. Entretanto, essa articulação federativa e a atuação dos diferentes entes nem sempre encontrou as melhores alternativas para o sucesso do PNAIC.

No que diz respeito ao governo federal, o investimento de vultosos recursos financeiros em um compromisso com a alfabetização das crianças brasileiras e com o aprimoramento da formação de professores revela seu grau de envolvimento, interesse e empenho e, ao mesmo tempo, cria condições favoráveis à adesão dos sujeitos convocados a tomar parte e a colaborar em diferentes níveis de implementação da política.

Outra importante iniciativa do governo federal consistiu na convocação das IES para a realização da formação dos orientadores de estudo, investindo em uma opção já realizada em outros programas recentes de formação continuada de educadores. Com isso, as universidades foram incentivadas a contribuir com a experiência acumulada, principalmente na formação inicial de professores e com conhecimentos advindos da pesquisa acadêmica, além de terem sido provocadas a aproximar-se da prática pedagógica realizada nas salas de aula dos professores pelos quais, em última instância, eram responsáveis, já que não atuavam diretamente com eles, mas com os profissionais encarregados de sua formação.

A indução do compromisso de Estados e municípios consistiu em outra atuação significativa realizada pelo governo federal já que permitiu que abrangência do Pacto assumisse contorno nacional, beneficiando quantidades elevadas de professores e alunos e permitindo que se disseminassem os mesmos princípios, procedimentos e conteúdos da formação continuada pelo país afora.

Porém, nota-se que em sua atuação o MEC encontra alguma dificuldade para acessar as informações disponíveis sobre a implantação de seus programas "na ponta", ou para considerar os desafios enfrentados pelos municípios na implementação das políticas (formação de quadros técnicos, gestão de recursos, formação inicial e continuada de seus professores e dificuldade de colocar-se como parceiro do MEC à altura de suas exigências).

No que tange aos Estados, é importante sinalizar sua dupla função na política: por um lado, àqueles em que não há mais nenhum tipo de compartilhamento do atendimento dos alunos no ciclo de alfabetização em redes estaduais e municipais cabe um papel mais específico de coordenação, indução e parceria no campo da assistência técnica para a implementação e execução da política pública nos municípios. Por outro lado, nos Estados em que esse compartilhamento ainda existe (como é o caso do Estado de São Paulo, onde a pesquisa foi empreendida), cabe à Secretaria Estadual de Educação atuar como instância de articulação e indução dos municípios sob sua área de abrangência e também como instância de implementação direta da política junto às escolas de sua rede de ensino. O objeto do presente estudo não permite que se faça uma análise adequada das ações específicas da Secretaria Estadual

de Educação em relação à sua própria rede de ensino. Entretanto, no que diz respeito ao papel de articulação e indução dos municípios paulistas na implementação do PNAIC, em todo investimento de pesquisa realizado, não foram encontrados elementos que pudessem explicitar qualquer ação sistemática ou frequente nesta área.[1]

É nossa hipótese, entretanto, que esta relação entre Estados e municípios não tenha sido suficientemente esclarecida pela União (informou-se apenas que Estados deveriam apoiar os municípios na execução das ações do Pacto, sem elucidar em que consistia tal apoio) e, por isso, não pode ser observada. Em nenhum dos municípios acompanhados constatou-se esse tipo de cooperação ao longo do primeiro ano de implementação do PNAIC. Somente a realização da formação dos OEs por duas universidades estaduais pode estar associada com a colaboração desse ente federativo. Entretanto, os dados obtidos por meio de entrevistas com formadores vinculados a essas instituições indicam que elas não mantinham relação fluida com o MEC, o que revela problemas na articulação delas com esse órgão, central para a política educacional estudada. Durante a pesquisa, identificaram-se instâncias nas quais uma coordenação local (quer seja estadual, quer seja municipal) com funções mais definidas na dinâmica interfederativa do PNAIC teria criado melhores condições para a realização da formação, dentro de cada rede e entre cada uma delas.

Outro dado a ser levado em conta consiste na concomitância de programas de formação de professores desenvolvidos pelos governos federal e estadual observada no Estado de São Paulo, situação que, longe de evidenciar parceria, estabelece concorrência entre os programas, dispersando seus potenciais beneficiados, além de representar desperdício de recursos materiais, humanos e financeiros. Apesar de haver a possibilidade de que os Estados e municípios que já contassem com programas de formação continuada optassem apenas pela adesão apenas ao Pacto, sem participar dos cursos de formação oferecidos, impasses como o verificado em São Paulo evidenciam que o MEC oscila entre as opções de centralizar ou descentralizar a proposição de projetos e programas formação continuada de docentes, o que, no caso do PNAIC, resulta

[1] Frente a tal ausência, aconselha-se a realização de pesquisas específicas e estudos orientados à identificação, análise e compreensão desses mecanismos.

improdutivo e incoerente. Outro problema observado diz respeito à inexistência de uma política de formação dos professores responsáveis por turmas da Educação Infantil, que poderia ser proposta de forma simultânea ao Pacto, o que ampliaria seus resultados e alcance, visto que existe continuidade entre essas etapas da escolarização.

6.2.b - A Responsabilização da Universidade: As IES na produção e realização da política educacional

O desenho inicial do PNAIC previa uma importante atuação das IES em pelo menos três instâncias: i) na elaboração dos materiais de sustentação da política (os Cadernos de Formação, dirigidos aos professores cursistas, os jogos e materiais complementares de alfabetização); ii) na realização do trabalho de formação dos Orientadores de Estudo a fim de que eles pudessem realizar a formação dos professores alfabetizadores, nas diferentes redes de ensino e iii) na realização de estudos, pesquisas e atividades complementares de extensão, capazes de articular a produção do conhecimento na universidade aos desafios, questões e necessidades da prática cotidiana dos professores alfabetizadores.

6.2.b.i - Elaboração de materiais

No que diz respeito à primeira instância, observou-se que os materiais que dariam sustentação à política foram efetivamente elaborados. Constatou-se que várias IES brasileiras auxiliaram na elaboração de materiais de apoio à formação dos professores alfabetizadores, selecionando, organizando e produzindo os conteúdos que seriam abordados no curso dirigido a esses atores. Como analisado anteriormente, esses materiais priorizam os textos teóricos, mas também incluem relatos de prática docente e orientações para utilização de materiais didáticos recebidos pelas escolas, bem como indicações bibliográficas para o aprofundamento de temas selecionados para a formação dos alfabetizadores. Além dos Cadernos de Formação, foram desenvolvidos jogos de alfabetização que integraram os materiais distribuídos às escolas participantes do PNAIC (dos quais também constavam os livros didáticos e acervos literários).

6.2.b.ii - Formação dos Orientadores de Estudo

No que tange a segunda instância, o estudo de caso apontou que, na prática, o papel desempenhado pelas IES integrantes da amostra distanciou-se, em diferentes aspectos, da proposição inicial do Pacto.

Em primeiro lugar, a seleção e o tipo de vínculo dos formadores contratados pelas IES com essas instituições demonstrou não garantir a conexão esperada e necessária destes sujeitos com as respectivas universidades contratantes, o que comprometeu sua capacidade de sustentar as altas expectativas estabelecidas pelo PNAIC. Esta conexão frágil dificultava sobremaneira a articulação entre a formação inicial de professores oferecida pelas IES em seus cursos de Pedagogia e Licenciatura, as pesquisas empreendidas em seus programas de pós-graduação e em seus núcleos de pesquisa no campo da alfabetização e do letramento e os esforços empreendidos por elas no campo da formação continuada e em serviço em diferentes redes de ensino.

Em segundo lugar, constatou-se que em diversas situações, as equipes de formadores das IES realizaram sucessivas recontextualizações da política, inclusive com adaptações, inclusões e supressões nos materiais disponíveis para a formação. Essas recontextualizações foram explicadas, no discurso das IES, pela ausência de materiais definidos para o momento da formação dos Orientadores de Estudo (e pela consequente utilização dos cadernos escritos para os professores alfabetizadores como material para a formação deste público). Para realizar tais recontextualizações, as equipes das IES recorreram, sobretudo, a processos de planejamento centralizados. Em alguns casos, as apresentações de *Power Point* utilizadas nos encontros com os Orientadores de Estudo eram produzidas por um grupo muito restrito dos formadores presentes nas IES e utilizados largamente pelo coletivo de formadores mais amplo vinculados a esta mesma IES como forma de "unificar" seu discurso formador e sua atuação frente aos grupos de Orientadores de Estudo nas redes de ensino.

Em terceiro lugar, observou-se que o estudo de textos teóricos foi realizado com alta frequência nos encontros de formação dos OEs. Nessas

oportunidades, a estratégia mais utilizada entre as formadoras observadas foi a "exposição dialogada" (exposição oral de um texto, considerando e valorizando os conhecimentos dos orientadores acerca do tema e sistematizando os saberes construídos). Tal predileção contraria um dos princípios fundamentais dos processos de formação continuada de educadores: o investimento maciço em estratégias formativas baseadas na "tematização da prática docente". A consequência direta deste caminho formativo é a dificuldade, por parte dos orientadores de estudo, de realizar processos reflexivos mais densos sobre sua atuação e sobre a atuação dos professores alfabetizadores sob sua responsabilidade nos contextos de prática de sala de aula.

Nos questionários e entrevistas, quase todos os sujeitos da amostra externaram a opinião de que a formação que receberam foi insuficiente, insatisfatória e pouco condizente com a esperada, visto que era ministrada por uma universidade, a qual descreveram como afastada da realidade da sala de aula. Parte desta percepção pode estar associada, inclusive, a outro dado evidenciado na pesquisa: as formadoras contratadas pelas IES demonstravam diferenças significativas em relação a sua experiência anterior na área de formação de professores: em alguns casos, essa experiência era considerável, mas localizada na formação inicial. Em outros casos, a experiência era restrita e dizia respeito a âmbitos específicos das temáticas envolvidas no PNAIC.

Em quarto lugar, uma série de problemas logísticos e operacionais e dificuldades de natureza orçamentária impediram que as formadoras contratadas pelas IES realizassem um acompanhamento efetivo do trabalho desenvolvido pelas Orientadoras de Estudo no período entre uma semana intensiva e outra de formação, conforme previa a Resolução FNDE 04/2013. Na prática, o diálogo entre as formadoras das IES e as Orientadoras de Estudo sob sua responsabilidade ocorria apenas nos encontros presenciais e, de maneira assistemática, por meio da troca de e-mails e relatórios. Das três instituições analisadas, duas buscaram solucionar o problema criando alternativas para enfrentar este desafio. Porém, as formas encontradas para contorná-lo ou minimizá-lo (como a escrita de relatórios e a análise e devolutiva por parte dos formadores) não substituíram a observação e o acompanhamento da prática dos Orientadores de Estudo prevista na Política, nem permitiram as mesmas

intervenções formativas a partir dos dados coletados. Não houve, nas cidades pesquisadas, visitas ou momentos de diálogo mais intenso das IEs com as redes de ensino ou com as orientadoras que participaram da formação.

Assim, se era possível articular os saberes e práticas do cotidiano das redes de ensino com a prática de ensino e pesquisa da universidade, essa possibilidade esteve impedida pela ausência de processos de acompanhamento e tematização das práticas dos orientadores de estudo e, consequentemente, pela ausência de processos de tematização, análise e discussão das práticas dos professores alfabetizadores.

Em quinto lugar, as escolhas para a organização do cronograma e para a distribuição do tempo para o planejamento e realização dos encontros de formação dos orientadores de estudo inviabilizaram que o tempo previsto para a formação pudesse ser efetivamente cumprido. Em nenhuma das instituições acompanhadas o tempo previsto para a formação dos Orientadores de Estudo não foi integralmente realizado. Também o tempo indicado e necessário para o planejamento desses encontros envolvendo a equipe de formadores esteve aquém do ideal.

6.2.b.iii - Articulação das ações de formação inicial de professores, pesquisa e extensão das IES com as ações do PNAIC

Quanto à terceira instância, identificou-se, nas IES estudadas na amostra, uma articulação muito restrita ou mesmo inexistente entre às atividades de ensino e pesquisa (na formação inicial de professores e na pesquisa e inovação educacional) e as ações de formação empreendidas no PNAIC. Em praticamente todas as IES, as ações do PNAIC estiveram sob a égide das pró-reitorias de Extensão Universitária e bastante distantes do trabalho empreendido na Graduação e na Pós-Graduação.

Não foram referidas, pelas IES, aprendizagens ou incorporações das discussões e dos elementos estruturadores do PNAIC no ensino da graduação (nos cursos de licenciatura em pedagogia). Também não foram referidas, pelas IES propostas ou ações de diálogo e integração entre as pesquisas empreendidas

na pós-graduação e a atuação da IES na implementação da política de formação do PNAIC.

6.3 - Responsabilização dos Gestores Locais: Equipes das Secretarias de Educação dos Municípios e Equipes de Gestão Escolar

O acompanhamento da implementação do PNAIC em quatro municípios do Estado de São Paulo permitiu concluir que o objetivo geral de responsabilizar diferentes agentes pela aprendizagem dos alunos das turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental não foi atingido, restringindo-se apenas aos professores. A intenção expressa em documentos oficiais de transformar-se em um "pacto do Brasil com as crianças brasileiras" não chegou a se concretizar nem mesmo na esfera das escolas acompanhadas. Com base nas análises realizadas, argumentamos que este resultado se deve em parte ao desenho e funcionamento do PNAIC, o qual deixou de fora alguns dos atores diretamente responsáveis pelas aprendizagens dos alunos, como os diretores e os coordenadores escolares.

As Secretarias Municipais de Educação responsabilizaram-se por ações relativas à gestão do Programa, tais como: indicação da coordenadora local, seleção dos OEs, inscrição dos professores, monitoramento e acompanhamento da formação dos OEs e PAs. Contudo, em um dos municípios, criou-se uma estrutura em que os orientadores de estudo passaram a integrar a equipe de supervisão da secretaria, responsabilizando-se pelo apoio pedagógico à equipe gestora das escolas, o que abrangia também outros ciclos do EF.

No âmbito de cada escola, essas equipes gestoras somente foram informadas a respeito do PNAIC pelas secretarias de educação e, no caso dos coordenadores, levados a participar da formação dos professores, por imposição da Secretária (como ocorreu em um dos municípios) ou instados a fazê-lo (como ocorreu em outros três), mesmo que não pudessem receber bolsa de estudos, certificado ou outro benefício. Assim, em três dos municípios da amostra a porcentagem de coordenadores que optou por frequentar o curso de formação dos professores foi pequena. Aos que não o fizeram, como aos diretores, coube receber informações formalmente disponibilizadas pela secretaria de educação,

em determinados momentos, e informalmente pelos professores, no decorrer da formação.

Se nem mesmo diretores e coordenadores pedagógicos puderam atuar - de acordo com as especificidades de cada função - em parceria com os professores, monitorando e zelando pelas aprendizagens dos estudantes, não seria possível esperar que outros agentes, como os familiares dos alunos, fossem mobilizados e orientados a dar sua colaboração, respeitando-se os papéis que desempenham, suas possibilidades e limitações.

Aliás, a visão demonstrada por parte dos professores da amostra quanto à expectativa da participação dos pais e a sua influência no processo de aprendizagem das crianças poderia ter sido beneficiada caso eles tivessem sido convocados a fazer parte do Pacto em favor da alfabetização de seus filhos[2].

Assim sendo, por ter ficado restrito aos professores responsáveis por turmas de 1º ao 3º ano do EF, nas escolas acompanhadas pelo estudo de caso, o PNAIC não foi assumido como uma responsabilidade de todos com a alfabetização dos estudantes, revelando-se um compromisso mais limitado e menos visível do que o esperado.

6.4 - Responsabilização dos Professores Alfabetizadores: do compromisso solitário ao compromisso solidário

O fato de que os professores não puderam ser acompanhados em sua prática docente (de forma semelhante ao ocorrido com os orientadores de estudo) não apenas representou um flagrante distanciamento em relação às previsões iniciais do Pacto como também colaborou para diminuir o seu alcance como política de formação de professores, acentuando o impacto gerado pela distribuição e integração de materiais didáticos. Inicialmente apresentado como um curso de formação em serviço com duração prevista de dois anos e tutoria permanente, o eixo de atuação do PNAIC voltado à formação dos professores não chegou a contar com a tutoria mencionada.

---

[2] Alguns deles demonstraram ver a família como um dos fatores que podem dificultar as aprendizagens das crianças devido à falta de incentivo, estímulo, compromisso ou de acompanhamento ao processo de escolarização dos alunos.

Entre os professores da amostra observou-se apenas que recebiam algum tipo de *feedback* para os registros que produziam em resposta aos pedidos feitos pelos OEs: as tarefas ou "trabalhos pessoais" demandados ao final de cada encontro de formação (alguns relativos aos textos teóricos estudados, outros relacionados às atividades a serem propostas aos alunos). No entanto, os retornos nem sempre eram individuais, podendo ser endereçados ao conjunto dos professores que os haviam realizado. Além disso, dada frequência com que os registros eram realizados e o desconhecimento do OE da realidade de cada turma e escola nas quais os professores alfabetizadores atuavam, seria errôneo pretender que as devolutivas recebidas pelos PAs substituíssem a tutoria permanente prometida.

Os profissionais que, por suas atribuições na escola, teriam condições idôneas para se responsabilizar pela tutoria permanente dos alfabetizadores, os coordenadores pedagógicos, encontravam-se inexplicavelmente excluídos da política e seus incentivos (apenas podendo participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou de professor alfabetizador, caso estivessem lecionando). Sem dúvida, a exclusão dos atores encarregados de promover a formação continuada dos professores no âmbito da escola significou uma decisão dos formuladores da política que a enfraqueceu desde o contexto de produção dos seus textos oficiais, tornando incompleto e débil o desenho de suas ações, comprometendo sua sustentabilidade e, no caso em análise, inviabilizando o acompanhamento da prática pedagógica dos professores.

A ausência desse acompanhamento tende a comprometer os esforços e investimentos anteriores, uma vez que a análise e reflexão sobre a própria prática permite entender a relação entre o programa de formação e o cotidiano escolar. O acompanhamento da prática docente deve, portanto, ser incorporado dos ciclos de formação dado que está diretamente associado com a transformação da prática pedagógica.

Sem que os PAs possam contar com o acompanhamento ou a tutoria permanente, a análise e reflexão sobre a própria prática dependeria unicamente deles, dos conhecimentos teóricos e práticos que tenham sido capazes de construir até o momento, bem como da disciplina para realizá-las e da disponibilidade para verdadeiramente aprimorar seu fazer pedagógico.

Considerando-se a importância da meta assumida pelo PNAIC, o montante de recursos financeiros investidos e a visibilidade dada à política como pacto *nacional* esperar-se-ia que a transformação da prática docente não dependesse unicamente dos professores para o alcance dos resultados pretendidos: a alfabetização das crianças na idade certa.

Excluir os coordenadores pedagógicos da formação também significou limitar o alcance das aprendizagens e descobertas propiciadas pelo PNAIC, uma vez que na escola deixaram de ser criados espaços formais para troca entre os educadores, as quais poderiam ter envolvido também os professores de turmas não abrangidas pelo curso de formação. Significou ainda que se mantiveram apartados os conteúdos abordados com os mesmos sujeitos nos dois âmbitos de formação – dentro da escola e nos encontros do PNAIC -, situação certamente distante da desejável quando se considera que o que está em jogo é aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, sua exclusão privou-os da oportunidade de receberem uma formação que pudesse instrumentalizá-los para desempenhar mais adequada e eficientemente o seu papel. Não resta dúvida de que algumas das atribuições pedagógicas que eles constantemente deixam de realizar ou realizam de forma esporádica por não terem orientações ou insumos adequados poderiam passar a fazer parte de suas rotinas de trabalho, se contassem com outros profissionais como parceiros experientes. Como exemplo, pode-se citar que nas escolas integrantes da amostra as observações de aula eram realizadas raramente, segundo os professores e os próprios coordenadores que, quase sempre, alegavam falta de tempo para isso.

Além da exclusão dos coordenadores pedagógicos, observou-se também que o papel que seria desempenhado pelos OEs na formação dos professores foi definido nos textos oficiais de forma ambígua: ora se afirmava que deveriam ministrar a formação e acompanhar a prática pedagógica dos alfabetizadores,[3] ora que realizariam uma formação entre pares,[4] subentendo-se que apenas auxiliariam os PAs em seus estudos, na leitura e interpretação dos textos que

[3] Como consta na Portaria nº 1458/2012 e na Resolução do FNDE nº 4/2013.
[4] Como se observa no Manual do Pacto. Disponível em http:// pacto.mec.gov.br/ images/ pdf/ pacto_livreto.pdf

integram os cadernos de formação, o que explicaria o nome “orientador de estudos”.

Tal ambiguidade influenciou a tomada de algumas decisões ligadas ao planejamento e à organização de sua formação, como se nota, por exemplo, pelo fato de que não contaram com materiais nem com conteúdos específicos para o desempenho de sua função como formadores dos professores, a qual pressupunha a realização de ações que incluíam, mas não se restringiam a auxiliar na realização de estudos, tais como: planejar encontros de formação definindo as estratégias formativas necessárias a cada momento para abordar os diferentes conteúdos com os professores pelos quais eram responsáveis; avaliar as aprendizagens por eles realizadas; bem como os encontros de formação. Embora pudessem ter experiência anterior como formadores de professores (o que consistia em um dos critérios de seleção desses profissionais), não é razoável supor que contar apenas com o material dos professores pudesse assegurar as condições necessárias para realizar tais ações, seria preciso que contassem com um material específico que aprofundasse conteúdos relativos ao objeto de estudo central: o processo de alfabetização Como assinalamos anteriormente, o descompasso entre o que foi oferecido e esperado desses profissionais encarregados de exercer um papel fundamental nesse contexto requer atenção e cuidado, a fim de que, contando com um equilíbrio entre condições e expectativas possam contribuir mais efetivamente para a formação de seus colegas e, assim, para o alcance da meta relativa à alfabetização das crianças até o fim do ciclo da alfabetização

6.5 - Processos de Avaliação Continuada e Monitoramento do PNAIC

Os processos de avaliação continuada e monitoramento da implementação do PNAIC revelaram-se extremamente frágeis nos contextos analisados pela pesquisa. Em primeiro lugar, o SISPACTO, apresentado inicialmente como o principal mecanismo para o monitoramento das ações e para a geração de dados de avaliação continuada da implementação da Política, não se mostrou suficiente para atender essa importante expectativa. Os dados ali coletados e informados pelos diversos atores resultam pouco abrangentes no

sentido de que se referem apenas à autoavaliação e à avaliação dos conteúdos abordados no curso.

Para além do SISPACTO, o Ministério da Educação não estabeleceu nenhum outro processo ou mecanismo para identificar ou avaliar como as IES vinham implementando as ações da política. Também as IES analisadas não referiram nenhuma forma institucionalizada de autoavaliação por elas realizado. Esses processos, quando ocorriam, restringiam-se a coleta de dados e uma síntese superficial das aprendizagens e dos obstáculos encontrados no processo de trabalho e não permitiram às próprias IES enxergarem, com clareza, quais foram os efetivos resultados da sua ação formadora ou quais seriam os pontos de mudança necessários para ampliar a potência desta ação. Desta forma, no nível inicial da política (a ação formadora das IES), parecem frágeis a leitura e a compreensão do alcance, do impacto e da efetiva realização da política educacional estudada.

Também no que tange à avaliação continuada e ao monitoramento das ações empreendidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no eixo da coordenação local do PNAIC, não foram referidos ou encontrados, na pesquisa, processos institucionalizados de coleta e análise de dados capazes de sinalizar quais são (ou foram) os acertos e as dificuldades encontradas na materialização da política em nível local.

Novamente, a ausência de um mecanismo mais efetivo de avaliação continuada e monitoramento, por parte do Ministério da Educação e a dificuldade das redes de ensino em elaborar processos de monitoramento e avaliação continuada próprios inviabilizaram a identificação e mensuração dos resultados desejados – concretizados ou não – da política ou a compreensão efetiva dos limites que, eventualmente, pudessem impedir seu pleno sucesso.

Em lugar de propor que as IES autoavaliem o trabalho realizado, avalia-se que teria sido uma medida mais objetiva que a responsabilidade pela avaliação da formação fosse atribuída aos Comitês de Coordenação Institucional do PNAIC, responsáveis pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado e compostos, em cada Estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no Estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no Estado,

do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades consideradas convenientes. Note-se que com uma melhor articulação entre os entes federativos que compõem o PNAIC também poderia ter se atingido um resultado mais favorável em termos de avaliação.

6.6 - O lugar estratégico da produção e disseminação de materiais na implementação da política

A análise dos dados coletados no estudo indica que, dentre os quatro eixos de atuação do PNAIC, o dos materiais didáticos sobressaiu-se em relação aos demais (formação de professores, avaliação e gestão controle social e mobilização). Em suas primeiras formulações, os textos da política estudada afirmavam que ela se caracterizaria pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuíssem para a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino fundamental. Indubitavelmente, a distribuição de materiais que já se encontravam disponíveis aos professores e alunos das escolas públicas brasileiras há alguns anos[5] bem como de outros materiais identificados como "novos", do PNAIC (como os jogos de alfabetização), consistiu em uma marca da política e foi avaliada positivamente por todos os professores da amostra, assim como por vice-diretores e coordenadores pedagógicos entrevistados. Em alguns casos, criticou-se apenas o fato de que a quantidade de jogos ou livros de literatura enviada à escola não permitiu que eles fossem mantidos nas salas de aula das turmas de alfabetização, o que deixava de corresponder ao que havia sido previsto por aqueles que formularam a política (um kit de jogos e um acervo literário em cada classe de 1º ao 3º ano do EF).

Porém, a despeito de eventuais críticas, os materiais foram considerados adequados pelos professores e utilizados com frequência, sobretudo os livros, mas também os jogos. A sua análise, as sugestões e os incentivos a sua utilização feitos nos encontros de formação, assim como o interesse despertado por serem

[5] Como os livros didáticos, livros de literatura infantil e outros destinados às crianças, objetos dos programas PNLD, PNLD/acervo complementar, PNBE.

materiais didáticos “novos” possivelmente influenciaram a disposição dos professores para contemplá-los em seu planejamento de atividades. Contudo, como se apontou na análise de aulas em que os jogos foram utilizados por PAs da amostra, os objetivos que poderiam ter sido alcançados em termos das aprendizagens dos alunos mostraram-se distantes do que efetivamente ocorreu, além do fato de as intervenções docentes terem sido pouco relacionadas com os conhecimentos que deviam ser trabalhados. Isso revela que apesar de serem utilizados em sala de aula, os materiais providos pelo Programa foram pouco potencializados nesse contexto, assim como no contexto da formação.

Além da visão positiva dos sujeitos da política, outro dado revela a importância atribuída a esse eixo de atuação do PNAIC: o monitoramento realizado pelo MEC, por meio da central de acompanhamento do SISPACTO, demandava que professores, municípios e Estados informassem o recebimento ou a distribuição de materiais; tais dados serviram para registrar o “andamento do projeto”, juntamente com outros dados quantitativos (como o número de bolsistas e o valor investido em sua remuneração) e também para avaliar a eficácia e eficiência do PNAIC em seu primeiro ano de implantação.

Embora seja necessário prover escolas e professores de condições materiais para que o trabalho de alfabetização possa ser feito, a simples disponibilidade de livros e jogos não assegura que se saiba como utilizá-los, tirando deles o melhor proveito em termos de aprendizagens relacionadas com a leitura e com a escrita. Tome-se como exemplo o caso das bibliotecas de muitas das escolas da amostra que, antes do início do PNAIC, contavam com um rico e variado acervo de livros de literatura infantil (em uma delas ele chegava a reunir aproximadamente 20.000 títulos, a maior parte deles oriunda de programas federais ou estaduais). No entanto, naquela ocasião algumas dessas escolas não haviam adotado a leitura pelo professor como uma atividade rotineira.[6] Esse fato, como tantos outros, revela de modo inequívoco que a ausência de ações de formação dos professores voltadas para o aprimoramento da prática pedagógica não é suprida apenas pela presença e disponibilidade de materiais didáticos. Como sugerido na análise da utilização dos jogos de alfabetização, a integração dos materiais à formação dos docentes, garantindo a tematização do seu uso em

[6] Informação obtida por meio da realização de entrevista com o(a) vice-diretor(a), da observação de aula e da análise das rotinas semanais fornecidas pelos professores da amostra.

sala de aula em prol das aprendizagens dos estudantes, poderia resultar em transformações significativas da prática dos professores.

Concluindo, nota-se que a combinação da ênfase dada pelo programa à oferta, distribuição e às sugestões de utilização de materiais didáticos variados com a insuficiência de ações integradas - envolvendo, por um lado, os diferentes atores do processo educacional e, por outro, os do pacto federativo - que efetivamente o caracterizassem como um programa sistêmico de formação de educadores colaborou para que a implantação do PNAIC se distanciasse das intenções presentes nas primeiras formulações da política, concretizando-as apenas parcialmente.

6.7 - Proposições para a continuidade e aperfeiçoamento da política

Com base nessas análises, foram esboçadas algumas proposições para a continuidade da implementação do PNAIC, considerando-se a necessidade do aprimoramento das ações de formação continuada dos atores educacionais implicados com a meta da alfabetização na idade certa:

1. Instituir mecanismos de avaliação contínua da formação realizada pelas IEs e pelos OEs, por parte de Comitês de Coordenação Institucional do PNAIC ativos e atuantes, apreciando a apropriação por parte de orientadores e de professores dos conteúdos abordados, o que evitaria que avaliação do Programa se pautasse apenas pelo resultado do desempenho dos alunos em avaliações externas;
2. Monitorar a formação realizada pelas IES parceiras, criando mecanismos de socialização de experiências bem-sucedidas, a exemplo dos seminários destinados aos orientadores de estudo e aos professores alfabetizadores;
3. Assegurar a interação das IES com as redes de ensino dos municípios atendidos na formação de modo a fomentar a efetiva parceria e colaboração entre MEC, instituições formadoras e redes de ensino para o alcance dos objetivos relativos às aprendizagens dos alunos;
4. Reformular a formação oferecida aos OEs, assumindo que desempenham papel de formadores dos professores e propiciando a abordagem de

conteúdos e estratégias relacionadas com essa função, dedicando especial atenção aos conhecimentos teóricos e práticos sobre a alfabetização, uma vez que alguns desses profissionais, integrantes da amostra estudada, demonstraram possuir conhecimentos prévios frágeis, pouco atualizados e insuficientes nesse domínio, considerado essencial para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

5. Assegurar a realização do acompanhamento presencial de encontros de formação de PAs e de sua atuação em sala de aula como estratégia formativa;
6. Diversificar e intensificar ações e esforços que visem assegurar o estabelecimento da relação entre teoria e prática dos conteúdos abordados na formação dos professores, colaborando para o desenvolvimento de sua capacidade de refletir sobre a própria prática e de planejar aulas com autonomia;
7. Assegurar que resultados das avaliações externas realizadas pelos alunos das turmas de alfabetização estejam disponíveis em tempo hábil para que ações docentes e de formação de professores no contexto da escola possam ser planejadas ou replanejadas também em função deles;
8. Incorporar diretores e coordenadores pedagógicos ao PNAIC, propiciando que esses atores, também responsáveis pela alfabetização dos alunos, sejam contemplados com uma formação que considere as especificidades e demandas próprias das funções educacionais que desempenham;
9. Assegurar o diálogo entre a formação continuada realizada no âmbito do Pacto e aquela realizada no âmbito da escola e, principalmente, as condições favoráveis à continuidade das ações do programa na unidade escolar também quando ele já tiver sido concluído.

Em suma, é importante incorporar alguns novos aspectos e monitorar sistematicamente a realização de outros já existentes no PNAIC a fim de propiciar o aprimoramento dessa política educacional, assegurando a seus sujeitos condições favoráveis à colaboração para o alcance da meta principal de suas ações: a alfabetização dos alunos matriculados em turmas de 1º ao 3º ano até os 8 anos de idade.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

SÃO PAULO

2014

SUMÁRIO

1 QUESTIONÁRIOS **1**

1.1 Formadores vinculados às IES **1**
1.2 Orientadores de Estudo **5**
1.3 Professores Alfabetizadores **10**

2 ENTREVISTAS **18**

2.1 Entrevista com o Formador vinculado à IES **18**
2.2 Entrevista com o Orientador de Estudo **21**
2.3 Entrevista como Professor Alfabetizador **25**
2.4 Observação de Aula e Entrevista Inicial com o(a) Professor(a) **29**
2.5 Entrevista com o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Escola **40**
2.6 Entrevista com o(a) Vice-Diretor(a) da Escola **44**
2.7 Entrevista com o(a) Secretário(a) de Educação/Secretário(a) Adjunto(a) e com o(a) Coordenador(a) Local do PNAIC no Município **54**

3 PLANILHAS DE OBSERVAÇÃO **60**

3.1 Encontros de Formação dos Orientadores de Estudo **60**
3.2 Encontros de Formação dos Professores Alfabetizadores **63**
3.3 Observação de Aula **66**

4 AUTOAVALIAÇÕES **72**

4.1 Formadores vinculados às IES **72**
4.2 Orientadores de estudo **72**
4.3 Professores alfabetizadores **74**

1. QUESTIONÁRIOS

1.1. Formadores Vinculados às IES (Questionário A1)

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- **Gênero:**

  ( ) Masculino ( ) Feminino

- **Faixa Etária:**

  ( ) 30 – 35 anos ( ) 36 – 40 anos ( ) 41 – 45 anos
  ( ) 46 – 50 anos ( ) 51 – 55 anos ( ) 56 – 60 anos
  ( ) 61 – 65 anos ( ) 66 – 70 anos ( ) 71 anos ou mais

- **Vínculo com a universidade:**

  ( ) Professor em dedicação exclusiva
  ( ) Professor em dedicação parcial
  ( ) Professor visitante ou colaborador
  ( ) Professor aposentado
  ( ) Formador externo contratado para esta atividade

- **Universidade Responsável pelo Trabalho de Formação no PNAIC**

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação	**Curso:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Especialização	**Curso:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal

Mestrado	**Programa:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Doutorado	**Programa:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal

III – ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR (FORMAÇÃO DOCENTE)

- **Tempo de Magistério na Graduação**
  a) No vínculo atual:
  b) Em outros vínculos:

- **Tempo de Magistério em Programas de Pós-Graduação**
  a) No vínculo atual:
  b) Em outros vínculos:

IV – ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR (INVESTIGAÇÃO E PESQUISA)

- Atualmente, você coordena algum grupo de pesquisa na área de formação de professores?

  ( ) Não.
  ( ) Sim. Qual:

- Atualmente, você participa de algum grupo de pesquisa na área de formação de professores?

  ( ) Não.
  ( ) Sim. Qual:

- Atualmente, você está envolvido em algum projeto de pesquisa na área de formação de professores?

  ( ) Não.
  ( ) Sim. Qual:

- Atualmente, você é orientador de algum estudante de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado na área de formação de professores?

  ( ) Não.
  ( ) Sim. Quantos:

- Atualmente, você participa ou coordena algum programa ou projeto de extensão universitária na área de formação de professores?

  ( ) Não.
  ( ) Sim. Qual:

V – ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- Atualmente, você está realizando outro trabalho como formador de professores para a Educação Básica, vinculado a organizações distintas das instituições de Ensino Superior?

  ( ) Sim, estou. ( ) Não, não estou.

- Em caso afirmativo, esta atividade está concentrada em que temática/etapa da Educação Básica?

  ( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (0 a 5 anos)
  ( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (4 e 5 anos)
  ( ) Formação de Leitores na Educação Infantil
  ( ) Alfabetização e Letramento (anos iniciais do EF)
  ( ) Aprendizagem da Matemática (anos iniciais do EF)
  ( ) Aprendizagem de Ciências Naturais (anos iniciais do EF)
  ( ) Aprendizagem de Ciências Humanas (anos iniciais do EF)
  ( ) Aprendizagem da Arte (anos iniciais do EF)
  ( ) Aprendizagem da dança e cultura corporal (anos iniciais do EF)
  ( ) Educação Inclusiva, Educação Especial ou equivalente
  ( ) Outras temáticas nos anos iniciais do EF. Quais?

- Você já atuou em Cursos/Programas de Formação de Professores na área de Alfabetização, Letramento ou Formação de Leitores?

  ( ) Sim, já atuei. ( ) Não, não atuei.

  Qual(is) programa(s)?

  ( ) PROFA
  ( ) Letra e Vida
  ( ) Pró-Letramento

( ) Trilhas
( ) Ler e Escrever
( ) PCNs em Ação
( ) Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa
( ) Alfabetização Solidária/Brasil Alfabetizado
( ) Outros. Quais:

VI – SOBRE O PNAIC

- Como você tomou conhecimento do PNAIC e da possibilidade da participação dos professores universitários como formadores?

- Que razões definiram sua decisão para atuar como formador?

- Em sua opinião, quais são os principais pontos positivos do Programa de Formação?

- Em sua opinião, quais são os principais problemas ou lacunas do Programa de Formação?

VII – PERFIL E AVALIAÇÃO INICIAL DA TURMA DE FORMANDOS

- Como você avalia a quantidade de professores Orientadores de Estudo (OEs) por turma para a formação do PNAIC?

  ( ) Ideal ( ) Adequada ( ) Inadequada

  Comentários:

- Como você avalia os OEs de sua turma quanto ao tempo de experiência como formadores de professores e ao tempo de experiência no Magistério?

  ( ) Em geral, contam com um bom tempo de experiência (> 5 anos)
  ( ) Em geral, contam com pouca experiência (entre 2 e 5 anos)
  ( ) Em geral, são iniciantes (primeira/segunda vez como formadores)
  ( ) Há muita variação na turma (experientes e iniciantes)

- Qual é sua visão sobre essa caracterização? Considera que os orientadores mais experientes apresentam melhor envolvimento e rendimento? Ou os iniciantes são mais engajados?

- Em geral, como você descreveria o envolvimento e engajamento da sua turma nas atividades que propôs durante os encontros?

( ) Demonstrou alto grau de envolvimento e engajamento

( ) Demonstrou grau razoável de envolvimento e engajamento
( ) Apresentou momentos de alto grau de envolvimento e momentos de bastante resistência ou descompromisso
( ) Apresentou baixo grau de envolvimento e engajamento

- Você considera que sua turma, de maneira geral:

  ( ) Demonstrou conhecer bastante de alfabetização e compreender bem os aspectos teóricos e didático-metodológicos desta área
  ( ) Demonstrou conhecer razoavelmente os processos de alfabetização e ter um grau mediano de conhecimentos teóricos e didático-metodológicos desta área
  ( ) Demonstrou muitas fragilidades quanto aos conhecimentos sobre alfabetização e um baixo grau de conhecimentos teóricos e didático-metodológicos desta área

- Que tipo de dificuldades você conseguiu identificar na sua turma de OEs?

- Como você avalia o impacto desta formação para os OEs?

1.2 Orientadores de Estudo (Questionário B1)

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- **Gênero:**

  ( ) Masculino ( ) Feminino

- **Faixa Etária:**

  ( ) 30 – 35 anos ( ) 36 – 40 anos ( ) 41 – 45 anos
  ( ) 46 – 50 anos ( ) 51 – 55 anos ( ) 56 – 60 anos
  ( ) 61 – 65 anos ( ) 66 – 70 anos ( ) 71 anos ou mais

- **Vínculos Docentes:**

  ( ) Professor com apenas um cargo/função docente em rede pública
  ( ) Professor com dois cargos em rede pública
  ( ) Professor com dois cargos (rede pública e rede privada)
  ( ) Professor e ocupante de outra função docente em rede pública
  ( ) Coordenador pedagógico em rede pública
  ( ) Diretor escolar
  ( ) Supervisor escolar
  ( ) Assessor, assistente ou técnico em órgão intermediário ou central
  ( ) Professor aposentado

( ) Outro

- **Tempo de Atuação nessa Rede Municipal de Ensino:**

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Concluiu o curso de Magistério ou curso Normal em Nível Médio?
  ( ) SIM ( ) NÃO

Graduação	**Curso:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Especialização	**Curso:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Mestrado	**Programa:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Doutorado	**Programa:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal

III – ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- **Tempo de Magistério como Docente:**

Na Educação Infantil ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo: **Nos anos finais do Ensino Fundamental** ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo/Disciplina:
No Ensino Médio Regular ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo/Disciplina:
No Ensino Médio – Modalidade Normal/Magistério ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo/Disciplina:
Na Educação de Jovens e Adultos ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:

- **Tempo de Magistério como Gestor:**

  a) Na Coordenação Pedagógica ou equivalente
  ( ) Escola de Educação Infantil. Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Fundamental (apenas anos iniciais). Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Fundamental (com as duas etapas). Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Fundamental e Médio (juntos). Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Médio. Tempo:

  b) Na Direção de Escola
  ( ) Escola de Educação Infantil. Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Fundamental (apenas anos iniciais). Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Fundamental (com as duas etapas). Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Fundamental e Médio (juntos). Tempo:
  ( ) Escola de Ensino Médio. Tempo:

  c) Na Supervisão Escolar
  ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:

  d) Como formador de professores e gestores
  ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:

  e) Como técnico educacional
  ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:

IV – ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR (FORMAÇÃO DOCENTE)

- **Tempo de Magistério na Graduação:**
  ( ) Docente de Graduação em cursos de Pedagogia. Tempo:

( ) Docente de Graduação em cursos de Letras. Tempo:
( ) Docente de Graduação em outras Licenciaturas. Tempo:
(Docente de Graduação em cursos de Bacharelado. Tempo:
( ) Tutor/Orientador de Estudos (EAD) na área de Pedagogia. Tempo:
( ) Nunca atuou no Ensino Superior como docente

- **Tempo de Magistério em Cursos e Programas de Pós-Graduação**

( ) Docente em cursos de Especialização em Educação. Tempo:
( ) Docente de cursos de Especialização em outras áreas. Tempo:
( ) Docente de programas de Mestrado e/ou Doutorado em Educação. Tempo:
( ) Já orientou Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização
( ) Já orientou Dissertações ou Teses
( ) Nunca atuou na Pós-Graduação como docente ou orientador

V – ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- Atualmente, você está realizando algum outro trabalho como formador de professores para a Educação Básica, vinculado a organizações distintas das instituições de Ensino Superior?

( ) Sim, estou. ( ) Não, não estou.

- Em caso afirmativo, esta atividade está concentrada em que temática/etapa da Educação Básica?

( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (0 a 5 anos)
( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (4 e 5 anos)
( ) Formação de Leitores na Educação Infantil
( ) Alfabetização e Letramento (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Matemática (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem de Ciências Naturais (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem de Ciências Humanas (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Arte (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da dança e cultura corporal (anos iniciais do EF)
( ) Educação Inclusiva, Educação Especial ou equivalente
( ) Outras temáticas nos anos iniciais do EF. Quais?

- Você já atuou em Cursos/Programas de Formação de Professores na área de Alfabetização, Letramento ou Formação de Leitores?

( ) Sim, já atuei. ( ) Não, não atuei.

Qual(is) programa(s)?

( ) PROFA
( ) Letra e Vida
( ) Pró-Letramento
( ) Trilhas
( ) Ler e Escrever
( ) PCNs em Ação
( ) Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa
( ) Alfabetização Solidária/Brasil Alfabetizado
( ) Outros. Quais:

VI – SOBRE O PNAIC

- Como você tomou conhecimento do PNAIC e da possibilidade de participar como OE?

- Que razões definiram sua decisão para atuar como OE?

- Em sua opinião, quais são os principais pontos positivos do Programa de Formação?

- Em sua opinião, quais são os principais problemas ou lacunas do Programa de Formação?

VII – PERFIL E AVALIAÇÃO INICIAL DA TURMA DE FORMANDOS

- Como você avalia a quantidade de Professores Alfabetizadores (PAs) por turma para a Formação do PNAIC?

  ( ) Ideal ( ) Adequada ( ) Inadequada

  Comentários:

- Como você avalia os PAs de sua turma quanto ao tempo de experiência como alfabetizadores e ao tempo de experiência no Magistério?

  ( ) Em geral, contam com um bom tempo de experiência (> 5 anos)
  ( ) Em geral, contam com pouca experiência (entre 2 e 5 anos)
  ( ) Em geral, são iniciantes (primeiro/segundo ano alfabetizando)
  ( ) Há muita variação na turma (experientes e iniciantes)

- Qual é sua visão sobre essa caracterização? Considera que os professores mais experientes apresentam melhor envolvimento e rendimento? Ou os iniciantes são mais engajados?

- Em geral, como você descreveria o envolvimento e engajamento da sua turma nas atividades que propôs durante os encontros?

  ( ) Demonstrou alto grau de envolvimento e engajamento
  ( ) Demonstrou grau razoável de envolvimento e engajamento
  ( ) Apresentou momentos de alto grau de envolvimento e momentos de bastante resistência ou descompromisso
  ( ) Apresentou baixo grau de envolvimento e engajamento

- Você considera que sua turma, de maneira geral:

  ( ) Demonstrou conhecer bastante de alfabetização e compreender bem os aspectos teóricos e didático-metodológicos desta área
  ( ) Demonstrou conhecer razoavelmente os processos de alfabetização e ter um grau mediano de conhecimentos teóricos e didático-metodológicos desta área
  ( ) Demonstrou muitas fragilidades quanto aos conhecimentos sobre alfabetização e um baixo grau de conhecimentos teóricos e didático-metodológicos desta área

- Existe outro aspecto da turma que você considere relevante e queira registrar?

- Como você avalia o impacto desta formação para os PAs?

1.3 Professores Alfabetizadores (Questionário C1)

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- **Gênero:**

  ( ) Masculino ( ) Feminino

- **Faixa Etária:**

  ( ) 20 – 30 anos ( ) 31 – 35 anos ( ) 36 – 40 anos
  ( ) 41 – 45 anos ( ) 46 – 50 anos ( ) 51 – 55 anos
  ( ) 56 – 60 anos ( ) 61 – 65 anos ( ) 66 – 70 anos

- **Vínculos Docentes:**

  ( ) Professor com apenas um cargo/função docente em rede pública
  ( ) Professor com dois cargos em rede pública
  ( ) Professor com dois cargos (rede pública e rede privada)

( ) Professor e ocupante de outra função docente em rede pública
( ) Coordenador pedagógico em rede pública
( ) Diretor escolar
( ) Supervisor escolar
( ) Assessor, assistente ou técnico em órgão intermediário ou central
( ) Professor aposentado
( ) Outro:

- **Tempo de Atuação nessa Rede Municipal de Ensino:**

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Concluiu o curso de Magistério ou curso Normal em Nível Médio?
  ( ) SIM ( ) NÃO

Graduação	**Curso:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Especialização	**Curso:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Mestrado	**Programa:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal
Doutorado	**Programa:** **Conclusão em:** ( ) Instituição Privada ( ) Instituição Pública Estadual ( ) Instituição Pública Federal

III – ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- **Tempo de Magistério como Docente:**

Na Educação Infantil ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:
Nos anos iniciais do Ensino Fundamental ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo: **Nos anos finais do Ensino Fundamental** ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo/Disciplina:
No Ensino Médio Regular ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo/Disciplina:
No Ensino Médio – Modalidade Normal/Magistério ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo/Disciplina:
Na Educação de Jovens e Adultos ( ) NÃO ( ) SIM. Tempo:

- **Ano do Ensino Fundamental em que atua em 2013:**
  ( ) 1° ano ( ) 2° ano ( ) 3° ano

IV – ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO OU FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

- **No Ensino Normal de Nível Médio (Magistério)**
  ( ) Não ( ) Sim. Tempo:

- **No Ensino Superior, na Formação de Professores**
  ( ) Não ( ) Sim. Tempo:

V – ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- Você já atuou ou atua como formador de professores na Educação Básica, em cursos ou atividades de formação continuada?

  ( ) Sim. ( ) Não.

- Em caso afirmativo, este curso está concentrado em que temática/etapa da Educação Básica?

( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (0 a 5 anos)
( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (4 e 5 anos)
( ) Formação de Leitores na Educação Infantil
( ) Alfabetização e Letramento (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Matemática (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem de Ciências Naturais (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem de Ciências Humanas (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Arte (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Dança e Cultura Corporal (anos iniciais do EF)
( ) Educação Inclusiva, Educação Especial ou equivalente
( ) Outras temáticas nos anos iniciais do EF. Quais?

- Você atua ou atuou em Cursos/Programas de Formação de Professores na área de Alfabetização, Letramento Ou Formação de Leitores?

  ( ) Sim, já atuei. ( ) Não, não atuei.

  Qual(Quais) programa(s)?

  ( ) PROFA
  ( ) Letra e Vida
  ( ) Pró-Letramento
  ( ) Trilhas
  ( ) Ler e Escrever
  ( ) PCNs em Ação
  ( ) Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa
  ( ) Alfabetização Solidária/Brasil Alfabetizado
  ( ) Outros. Quais:

VI – PARTICIPAÇÃO EM CURSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

- Nos últimos cinco anos, você participou de algum Curso/Programa de Formação de Professores da Educação Básica oferecido pela(s) rede(es) de ensino em que você atua? (Desconsidere cursos com duração inferior a 8h/a).

  ( ) Sim. ( ) Não.

- Em caso afirmativo, este curso está concentrado em que temática/etapa da Educação Básica?

  ( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (0 a 5 anos)
  ( ) Currículo e práticas da Educação Infantil (4 e 5 anos)
  ( ) Formação de Leitores na Educação Infantil
  ( ) Alfabetização e Letramento (anos iniciais do EF)

( ) Aprendizagem da Matemática (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem de Ciências Naturais (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem de Ciências Humanas (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Arte (anos iniciais do EF)
( ) Aprendizagem da Dança e Cultura Corporal (anos iniciais do EF)
( ) Educação Inclusiva, Educação Especial ou equivalente
( ) Outras temáticas nos anos iniciais do EF. Quais?

- Nos últimos cinco anos, você frequentou algum Curso/Programa de Formação de Professores na área de Alfabetização, Letramento e/ou Formação de Leitores? (Desconsidere palestras/cursos com duração inferior a 20h/a).

  ( ) Sim. ( ) Não.

  Quais programas?

  ( ) PROFA
  ( ) Letra e Vida
  ( ) Pró-Letramento
  ( ) Trilhas
  ( ) Ler e Escrever
  ( ) PCNs em Ação
  ( ) Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa
  ( ) Alfabetização Solidária/Brasil Alfabetizado
  ( ) Outros. Quais:

VII – SOBRE O PNAIC

- Como você tomou conhecimento do PNAIC e da possibilidade de participar como cursista?

- Que razões definiram sua decisão aderir?

- Em sua opinião, quais são ou devem ser os principais pontos positivos do Programa de Formação?

- Em sua opinião, quais são ou devem ser os principais problemas ou lacunas do Programa de Formação?

VIII - AFIRMAÇÕES

Na tabela que segue, leia atentamente as afirmações e assinale o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma.

AFIRMAÇÕES	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Meus alunos iniciaram o ano letivo com bons conhecimentos sobre a linguagem escrita.	☐	☐	☐	☐	☐
Considero o livro didático um material indispensável para as minhas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Realizo atividades com foco na descoberta das famílias silábicas e de suas regularidades.	☐	☐	☐	☐	☐
Meus alunos passam a maior parte do tempo em atividades individuais de reflexão sobre a língua.	☐	☐	☐	☐	☐
Prefiro trabalhar com turmas homogêneas, nas quais os alunos possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento sobre a língua.	☐	☐	☐	☐	☐
Em minha rotina pedagógica, os alunos têm muitas oportunidades de ler livros, revistas, jornais, em sala de aula e na biblioteca ou sala de leitura da escola.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto-me amparada, acolhida e formada pelo coordenador pedagógico de minha escola.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho dificuldades na compreensão dos pressupostos do Construtivismo, especialmente no campo da Alfabetização e do Letramento.	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a introdução das Teorias Construtivistas no Brasil provocou algumas perdas importantes no processo de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de misturar atividades de diferentes concepções. Trabalho com atividades mais Construtivistas (cruzadinhas, listas de palavras) e com atividades consideradas mais tradicionais (sequências de famílias silábicas, separação e formação de palavras com sílabas, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐

AFIRMAÇÕES	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Sinto que os livros didáticos atuais deixam de trazer importantes atividades que as antigas cartilhas traziam.	☐	☐	☐	☐	☐
Durante a alfabetização, considero importante trabalhar com textos mais curtos e mais simples, favorecendo a leitura das crianças que ainda não dominam completamente o sistema alfabético.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que os alunos de minha escola possuem baixo grau de contato com a língua escrita fora do ambiente escolar e que iniciam sua alfabetização com nenhum ou quase nenhum conhecimento sobre a língua escrita.	☐	☐	☐	☐	☐
Realizo as atividades de "sondagem" da hipótese de escrita dos alunos com frequência, mas sinto que elas servem muito mais para prestar contas do andamento do processo do que para fundamentar minhas decisões sobre as aulas que ministro.	☐	☐	☐	☐	☐
Os momentos de Formação Continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) me ajudam muito no processo de planejar as aulas e também a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que minha formação inicial (Magistério, Pedagogia) foi muito importante para me fazer o professor que sou hoje e que as coisas que aprendi, de fato, são instrumentos relevantes para minha atuação.	☐	☐	☐	☐	☐
Gosto de organizar minhas aulas com muitos projetos didáticos interdisciplinares.	☐	☐	☐	☐	☐

AFIRMAÇÕES	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo em Parte	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Sou um professor que lê bastante, mas geralmente leio livros e revistas de outras áreas/temas diferentes de educação.	☐	☐	☐	☐	☐
Penso que os alunos que apresentam maior dificuldade podem, eventualmente, ser reprovados num ano letivo, a fim de que possam se fortalecer para prosseguir os estudos.	☐	☐	☐	☐	☐
Penso que as turmas heterogêneas são muito complicadas e que o trabalho em turmas nas quais os alunos possuem grau semelhante de conhecimento é mais produtivo.	☐	☐	☐	☐	☐

2. ENTREVISTAS

2.1 Entrevista com o formador vinculado à IES (Entrevista A2)

Nome:
IES:
Município:
Data:
Duração:

I - PERCURSO E TRAJETÓRIA

- Conte-nos um pouco sobre a sua formação universitária: onde estudou? que curso(s) você fez? concluiu sua formação há muito tempo? o que o levou a escolher esse(s) curso(s)?

- Você é professor na Universidade a que está vinculado pelo PNAIC? Em caso negativo, você atua como professor universitário em outra instituição? Conte-nos um pouco dessa experiência: há quanto tempo? quais cursos/disciplinas?

- Caso no momento não esteja atuando como professor universitário, você já possui experiência nesse segmento? Conte-nos um pouco: há quanto tempo? quais cursos/disciplinas?

- Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória como formador de professores, em contexto diferente da universidade. Você atua há muito tempo com essa atividade?

- Que experiência como formador de professores mais marcou sua trajetória? Por quais motivos?

II - INGRESSO NO PNAIC

- Como você soube do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa? Foi via Universidade? De algum outro modo?

- Como e porque decidiu se inscrever como formador?

- Como foi o processo de seleção para a atuação no PNAIC?

- Você recebeu algum tipo de formação ou informação específica antes de iniciar sua atuação no PNAIC? Como aconteceu?

- Existe algum outro programa ou iniciativa de extensão universitária, estágio curricular ou PIBID em que você se relaciona diretamente com professores alfabetizadores ou gestores escolares das escolas públicas deste município? Se sim, conte-nos um pouco sobre essa experiência.

III - ATUAÇÃO NO PNAIC

- De que forma é realizado o planejamento das atividades do período de formação dos orientadores de estudo do PNAIC? Os professores formadores contribuem de alguma forma nesses planejamentos?

- Que temas são abordados quando se planeja a ação de formação dos orientadores de estudo?

- Quais são as referências para esse planejamento? Que papel o material do PNAIC desempenha nesse planejamento?

- Como se dá o trabalho de coordenação da equipe dos professores formadores? Existe alguma orientação para que todos atuem de forma parecida?

- Existe liberdade para adaptar o planejamento às necessidades e possibilidades de aprendizagem do grupo de orientadores que compõem cada turma?

- Como se dá a avaliação dos encontros de formação dos orientadores de estudo? O que é feito com as avaliações que eles produzem a cada encontro?

- Você considera que a coordenação atua de forma a garantir as condições adequadas para a implementação do PNAIC?

- De que forma a Universidade se posiciona frente ao seu trabalho no PNAIC? Você considera que há um compromisso institucional da Universidade com essa demanda?

- Você considera que existe um diálogo adequado entre as Instituições de Ensino Superior que operacionalizam o programa e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação? Por que?

- Como você descreve o perfil de sua turma de orientadores de estudo? São experientes como formadores? Possuem perfil adequado para as atividades propostas?

- Como você avalia os momentos de formação propostos para os orientadores de estudo?
  ( ) os momentos de formação são bastante produtivos, os orientadores de estudo apresentam forte comprometimento e existe, efetivamente, uma alta apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC
  ( ) os momentos de formação são produtivos, mas nem sempre existe o comprometimento adequado dos orientadores de estudo e a apropriação dos

princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC, em algumas situações, fica comprometida.
( ) os momentos de formação são pouco produtivos: existe baixo grau de comprometimento dos orientadores de estudo e a apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC fica bastante comprometida.

- Como você avalia a organização do suporte das atividades do PNAIC:
  ( ) excelente: todos os fluxos e processos de contratação e implementação aconteceram de forma plenamente adequada
  ( ) razoável: embora tenham acontecido alguns problemas de infraestrutura e logística, os fluxos, processos de contratação e implementação aconteceram de forma satisfatória
  ( ) insuficiente: aconteceram muitos problemas na infraestrutura, logística, fluxos e nos processos de contratação e implementação do programa.
  Outros comentários que julgar pertinente:

- Como você avalia a qualidade técnico-pedagógica dos materiais de formação disponibilizados na formação do PNAIC?
  ( ) excelente: os materiais apresentam uma concepção didático-pedagógica consistente, respondendo às necessidades formativas dos professores e orientada pelas mais recentes indicações do campo da alfabetização
  ( ) razoável: os materiais apresentam, em sua grande parte, uma concepção didático-pedagógica adequada, respondendo às necessidades formativas dos professores e orientada por indicações seguras do campo da alfabetização.
  ( ) insuficiente: os materiais apresentam lacunas em termos de concepção didático-pedagógica, deixando de responder às necessidades formativas dos professores e apresentando divergências quanto às indicações mais recentes do campo da alfabetização.
  Outros comentários que julgar pertinente:

- Como você avalia o tempo destinado às atividades do PNAIC voltadas à formação dos orientadores de estudo?
  ( ) adequado, considerando que esses orientadores já possuem experiência como formadores e que o tempo disponível consegue garantir o suporte necessário à sua atuação na condução do trabalho formativo com os educadores
  ( ) razoável, considerando que esses orientadores já possuem experiência como formadores, boa parte do suporte necessário à sua atuação na condução do trabalho formativo pode ser garantida com o tempo disponível
  ( ) insuficiente, seria imprescindível ampliar o tempo destinado a essas atividades pois este tempo não tem garantido o suporte necessário à atuação dos orientadores de estudo na condução de seu trabalho formativo com os educadores.
  Outros comentários que julgar pertinente:

- Como você avalia a relação entre o PNAIC e as avaliações externas propostas pelo governo federal?

- De que forma você avalia a relação entre o PNAIC e as demais políticas no campo da alfabetização do governo federal?

- Você acha que existe articulação entre as ações do PNAIC e as ações das diferentes Secretarias Municipais de Educação com as quais você tem atuado? Por que?

- Você acha que existe articulação entre o PNAIC e o modelo de formação de pedagogos nas universidades em que atua ou já atuou? Por que?

- Quais são os pontos que você considera mais frágeis e vulneráveis no planejamento e implementação do PNAIC?

- Quais são os pontos que você considera mais assertivos e potentes no planejamento e implementação do PNAIC?

2.2 Entrevista com o Orientador de Estudos (Entrevista B2)

Nome:
Município:
Data:
Duração:

I - PERCURSO E TRAJETÓRIA

- Conte-nos um pouco sobre a sua formação universitária: onde estudou? que curso(s) você fez? concluiu sua formação há muito tempo? o que o levou a escolher esse(s) curso(s)?

- Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória como formador de professores: Você atua há muito tempo nessa atividade? O que o levou a optar por ela? Você já atuou como formador de professores alfabetizadores anteriormente? Fale um pouco sobre sua experiência em relação a isso.

- Que experiência como formador de professores mais marcou sua trajetória? Por quais motivos?

- O que você considera que um formador de professores alfabetizadores precisa saber? O que acredita que um processo de formação de professores alfabetizadores precisa assegurar?

- Quais são, em sua opinião, os papeis a serem desempenhados pelo formador e pelos professores alfabetizadores participantes de um processo formativo?

- Que conteúdos você avalia que não podem deixar de ser abordados em um processo de formação de professores alfabetizadores?

II - INGRESSO NO PNAIC

- Como você soube do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa?
- Como e porque decidiu se candidatar a orientador de estudos?
- Como foi o processo de seleção para a atuação no PNAIC?
- A Secretaria de Educação de seu município realizou alguma ação informativa ou formativa antes do início das ações específicas do PNAIC? Como foi?
- No momento, existe alguma outra ação de formação de professores alfabetizadores na qual você está envolvido no contexto da Secretaria de Educação?
- E em outros espaços e instituições?

III - ATUAÇÃO NO PNAIC

- No seu município ou DRE, como foi a experiência da primeira semana de formação intensiva com os formadores ligados à Universidade? O grupo de orientadores de estudo já estava completo? A semana foi proveitosa? O que mais lhe chamou a atenção?
- Como são organizadas essas semanas de formação intensiva? Existe suporte e apoio adequado para os orientadores de estudo? Como ficam as suas atividades cotidianas nesses períodos?
- No seu município ou DRE, quantos são os orientadores de estudo? Como esses orientadores de estudo se organizam para o momento da formação presencial dos professores alfabetizadores da rede?
- São realizadas reuniões conjuntas de planejamento para o momento da formação presencial? Esses momentos são intencionalmente coordenados, com uma rotina específica? Quem faz a coordenação deste momento?
- Quais são as referências para esse planejamento? Que papel o material do PNAIC desempenha nesse planejamento?
- Existe alguma orientação para que os orientadores de estudo atuem de forma idêntica nas diversas turmas do programa?

- Existe liberdade para adaptar o planejamento às necessidades e possibilidades de aprendizagem do grupo de professores alfabetizadores que compõem cada turma?

- Como se dá a avaliação dos encontros de formação dos professores alfabetizadores? O que é feito com as avaliações que eles produzem a cada encontro?

- Você considera que a coordenação local atua de forma a garantir as condições adequadas para a implementação do PNAIC?

- Você considera que existe um diálogo adequado entre as Instituições de Ensino Superior que operacionalizam o programa e a Coordenação Local do Pacto?

- Como você avalia os momentos de formação propostos para os professores alfabetizadores?
  ( ) os momentos de formação são bastante produtivos, os professores alfabetizadores apresentam forte comprometimento e existe, efetivamente, uma alta apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC
  ( ) os momentos de formação são produtivos, mas nem sempre existe o comprometimento adequado dos professores alfabetizadores e a apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC, em algumas situações, fica comprometida.
  ( ) os momentos de formação são pouco produtivos: existe baixo grau de comprometimento dos professores alfabetizadores e a apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC fica bastante comprometida.

- Como você avalia a organização do suporte das atividades do PNAIC:
  ( ) excelente: todos os fluxos e processos de logística dos materiais, infraestrutura e condições para a realização dos encontros são garantidos plenamente.
  ( ) razoável: embora tenham acontecido alguns problemas de infraestrutura e logística, os fluxos e processos de garantia das condições para a realização dos encontros acontecem de forma satisfatória e razoável
  ( ) insuficiente: aconteceram muitos problemas na infraestrutura, logística, fluxos e nos processos de garantia das condições para a realização dos encontros.
  Outros comentários que julgar pertinentes:

- Como você avalia a qualidade técnico-pedagógica dos materiais de formação disponibilizados na formação do PNAIC?
  ( ) excelente: os materiais apresentam uma concepção didático-pedagógica consistente, respondendo às necessidades formativas dos professores e orientada pelas mais recentes indicações do campo da alfabetização
  ( ) razoável: os materiais apresentam, em sua grande parte, uma concepção didático-pedagógica adequada, respondendo às necessidades formativas dos professores e orientada por indicações seguras do campo da alfabetização.
  ( ) insuficiente: os materiais apresentam lacunas em termos de concepção didático-pedagógica, deixando de responder às necessidades formativas dos

professores e apresentando divergências quanto às indicações mais recentes do campo da alfabetização.
Outros comentários que julgar pertinentes:

- Como você avalia o tempo destinado às atividades do PNAIC voltadas à formação dos orientadores de estudo?
  ( ) adequado, considerando já possuíamos experiência como formadores e que o tempo disponível consegue garantir o suporte necessário à nossa atuação na condução do trabalho formativo com os educadores
  ( ) razoável, considerando que já possuíamos experiência como formadores, boa parte do suporte necessário à nossa atuação na condução do trabalho formativo pode ser garantida com o tempo disponível
  ( ) insuficiente, seria imprescindível ampliar o tempo destinado a essas atividades pois este tempo não tem garantido o suporte necessário à nossa atuação na condução de seu trabalho formativo com os educadores.
  Outros comentários que julgar pertinentes:

- Como você avalia o tempo destinado às atividades do PNAIC voltadas à formação dos professores alfabetizadores?
  ( ) considerando a formação inicial dos professores alfabetizadores e a necessidade de garantir outros espaços e tempos de formação, creio que o tempo disponível para as atividades formativas do PNAIC é plenamente satisfatório.
  ( ) considerando algumas lacunas de formação inicial e processos razoáveis de formação continuada em outros tempos e espaços, creio que o tempo disponível para as atividades formativas é razoável / satisfatório.
  ( ) insuficiente, seria imprescindível ampliar o tempo destinado a essas atividades pois este tempo não tem garantido o suporte necessário a formação continuada dos professores alfabetizadores
  Outros comentários que julgar pertinentes:

- Fale um pouco do perfil de sua turma de professores alfabetizadores. Considere as seguintes características:
  - Experiência no magistério e como alfabetizadores
  - Acúmulo/outras experiências de formação no campo da alfabetização
  - Proximidade ou distância de suas concepções quando comparadas às concepções de aprendizagem defendidas nos materiais do PNAIC
  - Disponibilidade/participação/compromisso com as atividades propostas.

- Que avaliação você faz do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC? Você considera que esse modelo é o mais adequado? Que pontos considera muito positivos? Que pontos considera frágeis?

- Você se sente confortável no papel de Orientador de Estudo? Sente que as condições de trabalho são adequadas? Quais pontos considera mais interessantes nessa dimensão? Quais pontos alteraria?

- Você considera que o PNAIC traz alterações significativas nos processos que acontecem em sala de aula? Percebe que os professores alfabetizadores avançam significativamente em seu desenvolvimento profissional e na sua atuação com os estudantes?

- Você considera que haverá impactos positivos da implementação do PNAIC quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas propostas pelo MEC/INEP? Justifique sua resposta.

2.3 Entrevista com Professor Alfabetizador (Entrevista C2)

Nome:
Escola:
Ano da escolaridade:
Município:
Data:
Duração da entrevista:

I - PERCURSO E TRAJETÓRIA

- Conte-nos um pouco sobre a sua formação inicial: Você cursou o magistério ou curso normal de ensino médio? Fez curso de Pedagogia? Onde estudou? Se formou há muito tempo? O que motivou essa escolha profissional?

- Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória como professor. Você atua há muito tempo em sala de aula? Atua há muito tempo nos anos iniciais ensino fundamental? Tem alguma outra atividade docente? Tem outros planos profissionais?
- Você atua há muito tempo em turmas de alfabetização? Como vê essa escolha pelas crianças em processo inicial de escolarização?

- Você se sente confortável no trabalho como professor alfabetizador?

II - INGRESSO NO PNAIC

- Como você soube do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa?

- O processo de atribuição (ou escolha) de classes/aulas informou aos professores sobre o PNAIC? Quando você escolheu ou recebeu sua turma, já sabia das ações com as quais estaria envolvido?

- Sente-se confortável em participar do PNAIC? Se pudesse escolher, você permaneceria ou se retiraria do programa? Por que?

- A Secretaria de Educação do município realizou alguma ação informativa ou formativa antes do início das ações específicas do PNAIC? Como foi?

- Além da ajuda de custo prevista pelo PNAIC, a Secretaria de Educação estabeleceu alguma outra forma de incentivo aos professores alfabetizadores?

- Existe alguma outra ação de formação de professores alfabetizadores realizada por sua Secretaria de Educação? Qual? Você participa?

- Você participa de alguma outra atividade sistemática de formação de professores alfabetizadores em outros espaços?

III - ATUAÇÃO NO PNAIC

- Como são organizados os momentos presenciais de formação de professores alfabetizadores em sua cidade? Qual a periodicidade? Qual a carga horária? Onde eles acontecem?

- Quais são os momentos de acompanhamento a distância do PNAIC? Que atividades você precisa realizar depois dos encontros presenciais de formação? Com que frequência você as realiza?

- Você sente que essas atividades a distância são produtivas e importantes? Considera que elas são imprescindíveis ou que poderiam ser eliminadas/revistas?

- Nos momentos de formação intensiva (presencial), você sente que acontecem aprendizagens importantes? Considera que esses momentos são bem planejados e dão suporte adequado ao seu trabalho como professor alfabetizador?

- Como você avalia a participação do grupo de professores alfabetizadores de sua turma no PNAIC? É um grupo colaborativo e disciplinado? Demonstra disponibilidade para aprender e compromisso com a própria formação?

- Os encontros presenciais são avaliados pelos professores cursistas? Existe algum feedback da avaliação por parte dos orientadores de estudo?

- Como você avalia os momentos de formação propostos no PNAIC?
  ( ) os momentos de formação são bastante produtivos, professores apresentam forte comprometimento e existe, efetivamente, uma alta apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC.
  ( ) os momentos de formação são produtivos, mas nem sempre existe o comprometimento adequado dos professores e a apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC, em algumas situações, fica comprometida.
  ( ) os momentos de formação são pouco produtivos: existe baixo grau de comprometimento dos professores e a apropriação dos princípios, da metodologia e da concepção do PNAIC fica bastante comprometida

- Como você avalia a organização do suporte das atividades do PNAIC?
  ( ) excelente: todos os fluxos e processos de logística dos materiais, infraestrutura e condições para a realização dos encontros e das atividades a distância são garantidos plenamente.
  ( ) razoável: embora tenham acontecido alguns problemas de infraestrutura e logística, os fluxos e processos de garantia das condições para a realização dos encontros e das atividades a distância acontecem de forma satisfatória e razoável.
  ( ) insuficiente: aconteceram muitos problemas na infraestrutura, logística, fluxos e nos processos de garantia das condições para a realização dos encontros e das atividades à distância.
  Outros comentários que julgar pertinente:

- Como você avalia a qualidade técnico-pedagógica dos materiais de formação disponibilizados na formação do PNAIC?
  ( ) excelente: os materiais apresentam uma concepção didático-pedagógica consistente, respondendo às necessidades formativas dos professores e orientada pelas mais recentes indicações do campo da alfabetização
  ( ) razoável: os materiais apresentam, em sua grande parte, uma concepção didático-pedagógica adequada, respondendo às necessidades formativas dos professores e orientada por indicações seguras do campo da alfabetização.
  ( ) insuficiente: os materiais apresentam lacunas em termos de concepção didático-pedagógica, deixando de responder às necessidades formativas dos professores e apresentando divergências quanto às indicações mais recentes do campo da alfabetização.
  Outros comentários que julgar pertinentes:

- Você gosta dos textos que lê? Considera que o material foi produzido a partir das necessidades que identifica em sala de aula?

- Como você avalia o tempo destinado às atividades do PNAIC voltadas à formação dos professores alfabetizadores?
  ( ) muito satisfatório, sinto-me contemplada com o tempo disponível para as atividades e creio que não seria necessário nenhum ajuste
  ( ) razoável, seria necessário garantir alguns pequenos ajustes nessa questão. Seria importante garantir um pouco mais de tempo para algumas atividades.
  ( ) insuficiente, seria imprescindível ampliar muito o tempo destinado a essas atividades pois este tempo não tem garantido a qualidade desejada do processo de formação.
  Outros comentários que julgar pertinentes:

- Que avaliação você faz do modelo de formação continuada proposto pelo PNAIC? Você considera que esse modelo é o mais adequado? Que pontos considera muito positivos? Que pontos considera frágeis?

- Em que situações você discute suas aprendizagens e descobertas decorrentes da sua participação no PNAIC com os demais professores da escola? São em momentos formais ou informais?

- Você sente que sua coordenadora pedagógica e/ou diretora de escola acompanha adequadamente seu trabalho e compartilha com você as atividades e responsabilidades no âmbito do PNAIC? Considera que os momentos de formação continuada na escola (HTPC, Reunião Pedagógica) ajudam no processo de planejar as aulas e a resolver questões que aparecem no cotidiano, com os alunos?

- Você considera que o PNAIC traz alterações significativas nos processos que acontecem em sala de aula? Percebe que avançou significativamente em seu desenvolvimento profissional e na sua atuação com os estudantes?

- Fale um pouco do perfil de sua turma de alunos. Considere as seguintes dimensões:
  - Número de alunos por turma e rotina da escola
  - Disponibilidade de materiais para sustentar o processo de ensino e garantir boas situações de aprendizagem
  - Processo de alfabetização: ritmos adequados de desenvolvimento, grau de rendimento nas atividades de leitura e escrita propostas
  - Nível socioeconômico e interferência dessa variável nos processos de alfabetização.
  - Necessidade de apoio especializado para aprender (recuperação paralela/reforço escolar, psicólogo, professor de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência ou transtorno, etc).

- Como você avalia os materiais didáticos (aqueles que pode utilizar em sala de aula) que foram encaminhados pelo PNAIC? Os jogos são interessantes para a aprendizagem dos alunos? Os livros atendem às necessidades e especificidades deste momento da aprendizagem?

- Você utiliza os materiais didáticos (de sala de aula) do PNAIC com frequência? Se sim, quantas vezes você imagina que tenha usado esses materiais desde que eles chegaram até você.

- Se você utilizou os materiais didáticos, poderia nos contar uma boa experiência que teve em sala de aula com eles?

- Durante o processo de alfabetização, desenvolvemos com os estudantes diferentes atividades com a língua escrita. Em sua sala de aula, quais são as atividades que você desenvolve com mais frequência e que considera imprescindíveis para que os meninos e meninas aprendam a escrever? E quais são as atividades que você desenvolve com mais frequência e que considera imprescindíveis para que eles aprendam a ler?

- Na rotina didática dos professores, muitas vezes as atividades aparecem de forma sequenciada, organizadas em projetos ou mesmo de forma isolada. Em sua sala de aula, você desenvolve projetos didáticos e/ou sequências com foco na aprendizagem da leitura e da escrita? Se sim, poderia nos contar um dos projetos ou sequencias que já desenvolveu este ano?

- Na sua opinião, quais são os fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita? Quais são as condições que o professor deve garantir para que as crianças estejam, de fato, alfabetizadas até os 8 anos?

- Por outro lado, quais são os fatores e as condições que você percebe, na escola, que dificultam o aprendizado da leitura e da escrita e que podem impedir que as crianças estejam, de fato, alfabetizadas até os 8 anos?

- Você considera que haverá impactos positivos da implementação do PNAIC quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas propostas pelo MEC/INEP? Justifique sua resposta.

2.4 Observação de Aula e Entrevista Inicial com o(a) Professor(a) (Concepções e Práticas Pedagógicas)

Data:
Município:
Escola:
Nome do(a) Professor(a) Alfabetizador(a):
Turma: ( ) 1° ano ( ) 2° ano ( ) 3° ano
Professor(a) Acompanhado(a) na Formação dos PAs: ( ) Sim ( ) Não

I – Observação de Aula (Preenchido pelo pesquisador)

Perspectiva de Ensino Aprendizagem	**SIM**	**NÃO**
Ensino transmissivo: o professor oferece aos alunos informações conceitos e regras prontas para que eles memorizem.		
Ensino baseado em reprodução mecânica, cópia e memorização.		
Ensino pautado pela ideia de que aprender corresponde a um acúmulo progressivo de informações parceladas, apresentadas em uma sequência predeterminada.		

Perspectiva de Ensino Aprendizagem	**SIM**	**NÃO**
Quando prevê a participação dos alunos, o professor espera respostas idênticas e homogêneas; não valoriza iniciativas, ideias e opiniões dos alunos. Nem sempre responde as perguntas pertinentes que eles formulam durante a atividade.		
Os alunos demonstram depender do professor para realizar atividades e tarefas.		
O tempo da aula (mais de 50%) é dedicado a tarefas que demandam ações pouco criativas por parte dos alunos (Ex. colorir desenhos prontos, copiar o cabeçalho da lousa, reproduzir o traçado das letras em lugar de escrever um texto conhecido de memória, de acordo com hipóteses individuais sobre a escrita).		
As atividades e tarefas propostas possuem propósito didático, mas nem sempre eles são compartilhados com os alunos.		
Supõe-se que os alunos sabem o que lhes foi formalmente ensinado.		
A diversidade de saberes, de respostas possíveis a uma tarefa, de opinião dos alunos não é valorizada nem considerada durante a realização das atividades.		
Os alunos não são incentivados/autorizados a escrever como sabem, devendo reproduzir ou seguir as convenções.		
O professor interage com os alunos preferencialmente antes que iniciem a realização das tarefas propostas, dirigindo-se quase sempre ao grupo todo (instruções, rememorações).		
Ensino como criação intencional de oportunidades para que alunos construam conhecimento (planejamento de situações de aprendizagem).		
Ensino baseado em criação de situações problema, em proposição de desafios cognitivos.		
Ensino pautado pela ideia de que aprender corresponde a interagir com objeto de conhecimento, aproximar-se progressivamente dele, criando representações mentais que deem conta de explicá-lo de forma coerente.		
Os intercâmbios comunicativos na sala de aula estão centrados na construção de significado, por isso o professor dá atenção às perguntas, às iniciativas e à perspectiva dos alunos.		
O professor se ocupa em promover a autorregulação e autonomia dos alunos.		
O trabalho na sala se organiza em torno da inter-relação entre as atividades de ler, escrever e falar sobre o lido e o escrito.		

Perspectiva de Ensino Aprendizagem	**SIM**	**NÃO**
O professor incentiva e valoriza a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua, prevendo atividades para isso.		
O tempo da aula (mais de 50%) é dedicado a tarefas que demandam ações criativas por parte dos alunos (Ex. escrever um texto conhecido de memória, de acordo com hipóteses individuais sobre a escrita, em lugar de colorir desenhos prontos, copiar o cabeçalho da lousa, reproduzir o traçado das letras).		
As atividades e tarefas propostas aos alunos possuem propósito didático e em alguns casos também propósitos comunicativos. Os propósitos são compartilhados com os alunos.		
Supõe-se que os alunos sabem o que são capazes de aprender nas oportunidades que têm de interagir com o objeto de conhecimento e que esse saber difere de indivíduo para indivíduo em função de seus esquemas cognitivos.		
A diversidade de saberes, de respostas possíveis a uma tarefa, de opinião dos alunos é valorizada e considerada durante o planejamento e a realização das atividades (ex. agrupamentos definidos pelo professor).		
As atividades e tarefas propostas promovem a reflexão dos alunos sobre seu próprio trabalho e os autorizam a colocar em jogo o que sabem, a escrever e ler de acordo com suas hipóteses.		
O professor interage com os alunos durante a realização da atividade por meio de intervenções (perguntas, problematizações, etc.).		

Materiais Educativos e Ambiente Físico da Sala de Aula	**SIM**	**NÃO**
Uso de cartilhas, silabários, materiais centrados na progressão de unidades menores a unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases, textos).		
Uso de cartilhas, cadernos e materiais centrados no treino da caligrafia desde o 1º ano do Ensino Fundamental.		
Uso de material apostilado (sistemas de ensino).		
Uso de livro didático das coleções de letramento e alfabetização linguística do PNLD.		
Uso de jogos de alfabetização.		

Materiais Educativos e Ambiente Físico da Sala de Aula	**SIM**	**NÃO**
Na sala de aula há cartazes com silabários.		
Na sala de aula há alfabeto ilustrado.		
As produções dos alunos, se e quando expostas na sala de aula, não permitem observar a diversidade de saberes existentes no grupo.		
Cartazes e outros materiais expostos na sala de aula privilegiam o uso da letra cursiva e/ou a correspondência entre esse e outro tipo de letra.		
Uso de livros e textos para o ensino (materiais autênticos, completos e complexos, tal como os utilizados nas práticas sociais de linguagem).		
Uso de atividades ou fichas avulsas.		
Na sala de aula há livros de literatura infantil (PNBE) e outros materiais textuais disponíveis (obras complementares do PNLD).		
Na sala de aula há um local de exposição permanente das produções escritas dos alunos, no qual se observa a diversidade de saberes existentes no grupo.		
Na sala de aula há cartazes com listas de palavras significativas para os alunos.		
Na sala de aula há cartaz com lista de nomes dos alunos da turma, assim como outros registros relativos aos temas estudados pela turma.		
Cartazes e outros materiais expostos privilegiam o uso da letra de forma maiúscula no 1º ano e até que os alunos tenham compreendido o funcionamento do sistema de escrita.		

Práticas Pedagógicas	**SIM**	**NÃO**
Instrução sistemática e explícita das correspondências grafema-fonema.		
Atividades voltadas à leitura correta e rápida de sílabas e palavras.		
Atividades de escrita ou leitura de sílabas e palavras precedem necessariamente as atividades de escrita ou leitura de pequenos textos escolarizados.		
Controle individual da leitura em voz alta, sem que o significado do texto seja valorizado (a compreensão é deixada em segundo plano).		

Práticas Pedagógicas	**SIM**	**NÃO**
Ditado de sílabas, palavras, frases ou textos aos alunos, seguido de correção/cópia.		
Cópia de letras, sílabas, palavras, frases, textos no caderno.		
Uso de jogos de linguagem relacionados com a escrita de palavras ou com as correspondências grafema-fonema, seguido ou não de cópia de palavras.		
As produções infantis são corrigidas sem consideração da estratégia de produção, somente na perspectiva da convenção ortográfica.		
Leitura feita pela professora de textos narrativos ou livros de literatura seguida da produção individual de um desenho.		
Atividades idênticas para todos os alunos.		
Leitura habitual de histórias e outros textos literários.		
Conversações sobre livros e textos escritos nas quais se favorece a construção coletiva de um significado para o lido.		
O professor faz intervenções ligadas à compreensão da leitura antes, durante e após a leitura do texto.		
O propósito da leitura é compartilhado com os alunos.		
Leitura compartilhada de textos (alunos com o texto em mãos ou texto exposto/projetado).		
Reconto oral das histórias lidas.		
Atividade de leitura pelo aluno.		
Gêneros do discurso são trabalhados de forma planejada e intensa, envolvendo situações de leitura e produção de textos (completos, complexos, autênticos).		
Escrita individual ou em duplas de textos conhecidos ou de novos textos, semelhantes aos dos gêneros estudados (textos de autoria dos alunos).		
A professora incentiva que os alunos usem os materiais expostos na sala de aula como fontes de informação para a escrita das palavras ou para a leitura de palavras/textos.		
Análise e reflexão sobre as produções dos alunos (situações de revisão de texto).		

Práticas Pedagógicas	SIM	NÃO
Análise e reflexão sobre palavras escritas.		
Uso de jogos de linguagem para refletir sobre o sistema de escrita.		
Em alguns momentos da rotina, são propostas atividades diversificadas de modo a atender às necessidades de aprendizagem diversificadas; em outros momentos, há diferenciação dos níveis de desafio propostos aos alunos em uma mesma atividade.		

II – Entrevista

"Vou ler para você algumas listas de atividades de leitura e de escrita e você vai me dizendo se as realiza e com que frequência elas fazem parte de sua rotina de trabalho com os alunos" (orientação a ser dada ao entrevistado)

Instruções de Preenchimento (para o entrevistador)
Na coluna da esquerda use:

- **D** para Diariamente
- **S** para Semanalmente
- **M** para Mensalmente
- **E** para Esporadicamente
- **N** para Nunca

LEITURA (I)	
	Leitura pelos alunos de sílabas ou palavras presentes na unidade trabalhada no livro didático ou na apostila (um aluno de cada vez, em voz alta, revezando-se).
	Leitura pelos alunos de nomes próprios dos colegas da turma.
	Leitura pelos alunos de palavras ou frases.
	Leitura pelo aluno de lista de palavras para identificação/localização de um elemento da lista, solicitado pela professora.
	Leitura de palavras pelos alunos: parear palavras e figuras.
	Leitura de palavras pelos alunos: identificar palavras dentro de palavras (semente – mente; secador – seca – dor).
	Leitura pelos alunos de palavras presentes em jogos de alfabetização.
	Comparação de palavras escritas presentes em jogos de alfabetização (quanto ao tamanho

LEITURA (I)	
	ou à sonoridade).
	Incentivo à leitura pelos alunos de cartazes e outros materiais existentes em sala de aula como recurso para a realização de atividade de leitura ou escrita de outros textos.
	Outra:
	Outra:
	Outra:

LEITURA (II)	
	Leitura pelos alunos de textos presentes na unidade trabalhada no livro didático ou na apostila (um aluno de cada vez, em voz alta, revezando-se parágrafo por parágrafo/estrofe por estrofe).
	Leitura silenciosa pelos alunos de textos presentes no livro didático, apostila ou outros materiais entregues pelo professor, seguida do preenchimento de um questionário sobre o material lido, sobre o seu conteúdo.
	Leitura pelos alunos de textos para localização de informação específica solicitada pela professora.
	Dramatização de histórias lidas.
	Declamação de poemas, parlendas ou trava-língua conhecidos de memória.
	Leitura pelos alunos de poemas, parlendas, trava-línguas ou cantigas conhecidos de memória.
	Leitura pelos alunos, coletivamente, de outros textos que sabem de cor (texto exposto na classe ou projetado).
	Leitura pelos alunos de textos, ajustando a pauta sonora ao escrito (em pequenos grupos ou individualmente).
	Leitura pelos alunos de textos e identificação de aliterações ou rimas (parlendas, poemas, trava-línguas, canções...).
	Conversa promovida pelo professor sobre estratégias usadas pelos alunos durante a realização de uma tarefa de leitura.
	Leitura pelos alunos de textos informativos, tais como verbetes de enciclopédia, para buscar informação a respeito de tema estudado em classe.
	Leitura compartilhada de história em quadrinhos.

LEITURA (II)	
	Leitura pelo professor de histórias e outros textos literários para os alunos, seguida de conversa sobre o texto.
	Leitura pelo professor de histórias e outros textos literários para os alunos, seguida da produção de um desenho sobre o texto.
	Leitura pelo professor de histórias e outros textos literários para os alunos, seguida de cópia de algumas palavras presentes no texto.
	Leitura pelo professor de histórias, seguida de reconto feito pelos alunos.
	Leitura de poemas para memorização (professor lê verso por verso e alunos repetem).
	Leitura pelo professor de texto instrucional (regra de jogo/brincadeira ou receita culinária), seguida da realização do jogo/brincadeira ou preparo do alimento.
	Leitura pelo professor de textos do livro didático para os alunos.
	Roda de conversa sobre os livros (variados) do acervo da classe, lidos pelos alunos.
	Outra:
	Outra:
	Outra:

ESCRITA (I)	
	Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado...).
	Recitação coletiva do alfabeto fazendo corresponder o nome da letra a sua representação gráfica (apontando cada letra ao nomeá-la).
	Atividade de caligrafia.
	Atividade de segmentação de palavra oral em sílabas (ma-ca-co).
	Atividade de formação de palavra a partir de letras ou sílabas trabalhadas em classe.
	Atividade de formação de palavra a partir de outra(s) palavra(s) (pato → sapato) ou de suas partes (sílabas ou letras: pato → toca; pato → piano).
	Atividade de formação de palavra a partir da substituição de uma ou mais letras (gato → mato, mata).
	Atividade de formação de palavra a partir da substituição de uma ou mais sílabas (mato

ESCRITA (I)	
	→ mala).
	Atividade de ordenar letras ou sílabas para formar palavras (i – a – p – p → pipa).
	Atividade de formação de nova palavra pela alteração da ordem de suas letras (perto → preto).
	Atividade de formação de nova palavra pela alteração da ordem de suas sílabas (vaso→ sova).
	Atividade de comparação de palavras (orais e escritas) quanto à semelhança sonora (chora /amora; tatu/maracatu).
	Atividade de comparação de palavras (orais e escritas) quanto ao tamanho – quantidade de letras ou sílabas (bola/bicicleta).
	Cópia individual de palavras trabalhadas (da lousa, do livro didático)
	Atividade de escrita de palavras a partir da observação de gravuras (individualmente).
	Escrita pelos alunos de palavras que contém a letra ou o fonema/som trabalhado.
	Escrita de nomes próprios dos colegas da turma.
	Ditado de palavras seguido de correção
	Ditado de palavras seguido de análise e reflexão sobre as notações produzidas, sobre determinada regularidade ortográfica.
	Atividade de ortografia: completar palavra lacunada usando a letra ou o dígrafo que falta.
	Classificação de palavras de acordo com uma ocorrência ortográfica selecionada pelo professor.
	Escrita de lista de palavra que contenham uma ocorrência ortográfica selecionada pelo professor.
	Formulação, pelos alunos com o auxílio da professora, de regra ortográfica que sintetize o que foi aprendido.
	Comparação de grafias variadas produzidas por diferentes alunos para notar uma mesma palavra.
	Palavras cruzadas.
	Jogo com palavras: Stop
	Jogo de formação de palavra a partir de suas sílabas

ESCRITA (I)	
	Jogo de formação de palavra a partir de suas letras
	Outra:
	Outra:
	Outra:

ESCRITA (II)	
	Cópia individual do cabeçalho (da lousa).
	Atividade de uso de sinais de pontuação.
	Cópia de frases que contêm palavras trabalhadas (da lousa).
	Escrita pelos alunos de frases a partir da observação de gravuras (de forma individual).
	Escrita pelos alunos de frases que contêm palavras trabalhadas.
	Outra:
	Outra:
	Outra:

ESCRITA (III)	
	Cópia de texto trabalhado em classe (da lousa, do livro didático ou apostila).
	Escrita pelos alunos de textos a partir da observação de gravuras (individualmente).
	Escrita pelos alunos de textos que contêm palavras trabalhadas.
	Produção de paráfrases (criação de novas versões) para textos conhecidos: letras de canção, poemas.
	Ditado de texto seguido de correção.
	Escrita pelos alunos de lista de palavras (em pequenos grupos ou de forma individual).
	Escrita de palavras ou textos memorizados com letras móveis (em duplas ou pequenos grupos)
	Escrita pelos alunos de textos que sabem de cor: poemas, parlendas, trava-línguas, letras de canção (em pequenos grupos ou individualmente).
	Reescrita pelos alunos de textos narrativos conhecidos.

ESCRITA (III)	
	Ditado de texto seguido de análise e reflexão sobre determinada regularidade ortográfica.
	Produção de texto oral com destino escrito (produção coletiva incluindo a etapa do planejamento) de texto semelhante a outros lidos em classe, considerando as características do gênero estudado.
	Produção de texto semelhante a outros lidos em classe, considerando as características do gênero estudado (em pequenos grupos ou individualmente).
	Produção de texto pelos alunos (individualmente ou em grupo) para registrar/comunicar o que foi aprendido em um estudo sobre tema da área das ciências naturais ou sociais.
	Revisão de textos produzidos coletivamente, sob a orientação do professor (texto projetado ou exposto).
	Revisão feita pelos alunos (em pequenos grupos ou individualmente) do próprio texto, com base em orientações fornecidas pelo professor.
	Revisão feita pelos alunos (em pequenos grupos ou individualmente) do texto de um colega da turma, com base em orientações fornecidas pelo professor.
	Outra:
	Outra:
	Outra:

- Das atividades propostas aos alunos, qual/quais considera a/as mais importante/es para que eles se alfabetizem? Por quê? (Anotar no máximo 3).

- O que você leva em conta ao planejar as suas aulas de LP?

- Nas aulas de LP você trabalha com gêneros textuais diversificados? Por quê?

  Cite os gêneros que seus alunos conheceram em 2013, até o momento, e os que ainda pretende apresentar a eles.

Até o Momento	Planejados para o Ano Letivo

- Você realiza projetos com seus alunos? Por quê? Descreva um que tenha realizado recentemente.

- Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? Com que frequência o faz? Quais são as finalidades dessa avaliação?

- Como os seus alunos escrevem atualmente?

Hipótese sobre a Escrita	Quantidade de Alunos	Observação
Pré-Silábicos		
Silábicos sem valor sonoro convencional		
Silábicos com valor sonoro convencional		
Silábico-Alfabéticos		
Alfabéticos		

2.5 Entrevista com o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Escola (Entrevista C5)

Data:
Nome do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a):
EMEF:
Município:

I – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA REDE DE ENSINO

- Você é coordenador(a) pedagógico(a) há quanto tempo? Há quanto tempo está coordenador(a) pedagógico(a) nesta escola?

- Nesta rede de ensino, qual é o processo pelo qual alguém se torna coordenador pedagógico? É um cargo efetivo (concurso público) ou uma designação (função)?

- Por que você decidiu ser coordenador(a) pedagógico(a)?

- Você se sente à vontade nessa posição? O que mais lhe agrada no desempenho desta tarefa?

- Nesta rede de ensino, quais são os principais problemas da Coordenação Pedagógica?

- Você se sente um agente formador dos seus professores? Em caso positivo: como você percebe que atua na formação deles? Em caso negativo: como é, então, sua relação com os professores?

- O que você acha que um coordenador pedagógico precisa saber para desempenhar bem o seu trabalho?

- Você conseguiria apontar as cinco principais tarefas que compõem a sua rotina semanal, em ordem de prioridade de tempo?

  Tarefa 1: (A que toma mais tempo na semana).
  Tarefa 2:
  Tarefa 3:
  Tarefa 4:
  Tarefa 5: (A que toma menos tempo na semana).

II – O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO (ANOS INICIAIS)

- No que diz respeito aos conhecimentos sobre os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais, você avalia que:
  ( ) Conhece profundamente o assunto e consegue atuar como um formador(a) muito competente para os professores nesta temática
  ( ) Conhece bem o assunto e consegue atuar de forma razoável como formador(a) de seus professores nesta temática
  ( ) Conhece um pouco do assunto, mas nem sempre consegue atuar de forma razoável como formador(a) dos seus professores nesta temática
  ( ) Conhece muito pouco do assunto e nem sempre consegue atuar como formador(a) de seus professores nesta temática

- No que diz respeito aos conhecimentos sobre a proposta do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), você avalia que:

  ( ) Conhece muito bem as propostas do PNAIC e consegue articular essas propostas com o cotidiano do trabalho de formação na escola
  ( ) Conhece bem as propostas do PNAIC mas ainda não consegue articular essas propostas com o cotidiano do trabalho de formação na escola

( ) Conhece pouco as propostas do PNAIC e sente-se inseguro(a) quanto à articulação dessas propostas com o cotidiano do trabalho de formação na escola
( ) Conhece pouco as propostas do PNAIC, mas sente que elas estão articuladas com as propostas que realiza no cotidiano do trabalho de formação na escola

Por que você escolheu essa alternativa?

- Você percebe mudanças no trabalho dos professores que estão realizando a formação pelo PNAIC? Comente um pouco sobre isso.

- Você sente que os professores cursistas apresentam maior segurança ou mais recursos didáticos para a alfabetização de todas as crianças após o início da formação?

- Os professores cursistas socializam com professores de outros anos do Ensino Fundamental os conhecimentos e as propostas didáticas abordadas nessa formação? Como? Quando?

- Quais são os materiais do PNAIC recebidos pela Escola?

  ( ) Livros didáticos (PNLD)
  ( ) Obras pedagógicas complementares ao PNLD
  ( ) Acervo de dicionários de Língua Portuguesa (PNLD)
  ( ) Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização (PNBE)
  ( ) Obras de referência, de literatura e de pesquisa (PNBE)
  ( ) Obras de apoio pedagógico aos professores alfabetizadores (PNBE)
  ( ) Jogos e *softwares* de apoio à alfabetização

- Foram recebidos em quantidade suficiente para todas as turmas cujos professores participam da formação?

III – PROVINHA BRASIL

- Em sua rede de ensino, a Provinha Brasil foi aplicada neste ano? E nos anos anteriores?

- Houve orientação da Secretaria quanto à aplicação da Provinha? O que você achou da orientação? E você, como coordenador pedagógico, criou algum momento de orientação aos professores sobre a aplicação do exame?

- Já aconteceu a tabulação dos dados da Provinha aplicada no 1º semestre de 2013? A Secretaria de Educação adotou alguma estratégia para discutir os resultados da rede?

- E na escola, houve momentos de discussão dos resultados da Provinha com a equipe?

- A escola desenvolveu alguma ação de formação específica a partir dos resultados da Provinha Brasil? Conte um pouco.

- Você percebeu alguma mudança nas práticas pedagógicas dos professores a partir da discussão dos resultados da Provinha Brasil? Os professores decidiram alterar, de alguma forma, o trabalho feito em sala de aula? Você conseguiria citar um exemplo?

- Você acredita que vá haver alguma relação entre a Provinha Brasil e a Formação dos Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC? Em caso afirmativo, qual seria esta relação?

- Os resultados da Provinha Brasil são comunicados aos familiares dos alunos? Como? Com que intenção? Em caso positivo, qual costuma ser, de maneira geral, a reação dos familiares dos alunos diante da comunicação dos resultados da Provinha Brasil?

- Outra avaliação dos alunos é comunicada a eles? Como eles são informados dos progressos dos alunos no processo de alfabetização?

- O que é possível pensar sobre os resultados da Provinha Brasil 2013 (1° semestre)? Alguma consideração sobre semelhança/diferença em relação aos anos anteriores? Algo que chame a atenção agora?

- O resultado dessa escola está próximo do resultado das escolas do entorno?

- Qual é a avaliação do desempenho das turmas de 2° ano? Corresponde ao esperado pela equipe pedagógica? (Anotar as médias de acerto das turmas.)

- E especificamente da turma acompanhada no estudo de caso:

    a) Qual é a avaliação do desempenho dos alunos? Ele corresponde ao esperado? Por quê?
    b) Qual é a média de acerto dessa turma?
    c) Como esses alunos se distribuem pelos níveis de desempenho? Ver informações úteis no inicio do documento.

Níveis	Quantidade de alunos	Observações
1		
2		

3		
4		
5		

d) Quantos são, nessa turma, os alunos que precisam de mais ajuda para avançar (níveis 1 e 2)?

e) O que se pensou em relação a eles? O que se pretende fazer? A Rede Municipal de Ensino e/ou essa escola tem estratégias para atendê-los? Como o atendimento é feito?

f) Como você avalia o professor que está responsável por essa turma? É um bom professor alfabetizador? Por quê?

g) Você acredita que esse professor tem condições de ajudar esses alunos? Por quê?

2.6 Entrevista com o(a) Vice-Diretor(a) da Escola

Data:
Nome do(a) Vice-Diretor(a)/Diretor(a) Adjunto(a):
EMEF:
Município:

I – A POSIÇÃO DO VICE-DIRETOR/DIRETOR ADJUNTO

- Você é vice-diretor(a) ou diretor(a) adjunto(a) há quanto tempo? Há quanto tempo está como vice-diretor nesta escola?

- Nesta rede de ensino, qual é o processo pelo qual alguém se torna vice-diretor ou diretor adjunto? É um cargo efetivo (concurso público) ou uma designação (função)?

- Por que você decidiu ser vice-diretor(a)?

- Você se sente à vontade nesta posição? O que mais lhe agrada no desempenho desta tarefa?

- Nesta rede de ensino, quais são os principais problemas que os diretores e vice-diretores enfrentam?

- Como é sua relação com os professores da escola? Você se considera uma chefia em relação a eles? Você se sente confortável na gestão do trabalho deles?

- O que você acha que um vice-diretor precisa saber para desempenhar bem o seu trabalho?

- Você conseguiria apontar as cinco principais tarefas que compõem a sua rotina semanal, em ordem de prioridade de tempo?

  Tarefa 1: (A que toma mais tempo na semana).
  Tarefa 2:
  Tarefa 3:
  Tarefa 4:
  Tarefa 5: (A que toma menos tempo na semana).

II – CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

- Esta escola possui quantos alunos matriculados?

- Considerando a rede de ensino como um todo (ou a Diretoria Regional de Educação), esta escola é considerada:

  ( ) Pequena, pois apresenta um número de alunos e professores menor do que a maioria das escolas da rede ou da DRE
  ( ) De tamanho médio, pois apresenta um número de alunos e professores intermediário em relação às demais escolas da rede ou da DRE
  ( ) Grande, pois apresenta um número de alunos maior do que a maioria das escolas da rede ou da DRE
  ( ) Muito grande, pois está entre as maiores escolas da rede ou da DRE

- Você conseguiria ordenar as dificuldades e os problemas mais recorrentes na gestão desta escola? Considere (1) para aquela dificuldade/problema mais recorrente e (10) para a dificuldade/problema menos recorrente na escola:

  ( ) Infraestrutura muito insatisfatória (espaços físicos, problemas com reformas, inadequação do mobiliário, etc.)
  ( ) Rotatividade e falta de professores (dificuldade de fixar professores na escola, problemas com número insuficiente de professores para as turmas ou para a substituição de ausências)
  ( ) Falta de material didático/pedagógico para o desenvolvimento das atividades com os estudantes
  ( ) Professores/as desestimulados e desinteressados

( ) Professores com formação deficitária e dificuldades em desenvolver seu trabalho de ensino
( ) Estudantes indisciplinados e com problemas de relacionamento entre si e com os professores
( ) Estudantes muito pobres, em condição de risco/vulnerabilidade social
( ) Dificuldades na relação com as famílias dos alunos
( ) Falta de articulação/integração na equipe gestora da unidade
( ) Falta ou insuficiência de funcionários para atividades de apoio (limpeza, merenda escolar, administrativo)

- Além dos itens que você ordenou, existe alguma dificuldade/problema não sinalizado que você julga muito recorrente na escola?

- Nesta escola, como estão os acervos e espaços de leitura?

  a) A Escola possui biblioteca ou sala de leitura? Como ela está organizada e como funcionam as atividades com as crianças?

  b) Você considera que o acervo de livros disponível na biblioteca é adequado? E ele é utilizado pelos professores e pelas crianças de forma produtiva?

  c) As salas de aula já possuem acervo próprio de leitura (caixa de livros, estante ou semelhante)? Você sente que esses materiais são utilizados com frequência e de forma adequada?

  d) Existe algum projeto de incentivo à leitura que a escola toda desenvolva?

  e) Você acha que existe alguma experiência particular desenvolvida na escola que considera muito especial nesse sentido?

- Em muitas situações, os professores que atuam nos anos finais (4° e 5° anos) ou que atuam no Ciclo II (6° ao 9° ano) do Ensino Fundamental consideram que as crianças concluem o 3° ano sem terem completado seu processo de alfabetização.

  Essa percepção, em alguns casos, ocasiona divisões entre os "professores alfabetizadores" e os "demais professores" (que não seriam "responsáveis" por alfabetizar). Nesta escola, os professores dos anos finais julgam que as crianças:

  ( ) Chegam todas ao 4° ano ou ao Ciclo II, em geral, bem alfabetizadas e sem maiores problemas para acompanhar as exigências de leitura e escrita

( ) Chegam, em sua maioria, ao 4° ano ou Ciclo II bem alfabetizadas e sem maiores problemas para acompanhar as exigências de leitura e de escrita
( ) Chegam com bastante defasagem ao 4° ano ou Ciclo II, dificultando seriamente o trabalho pedagógico dos professores desta etapa porque não conseguem acompanhar as exigências de leitura e de escrita

- Comente um pouco a respeito das crianças que, eventualmente, concluem os três primeiros anos sem completar seu processo de alfabetização nesta escola. São muitas? Como a escola lida com elas?

- Como é a rotatividade/fixação dos professores que trabalham nesta escola?

( ) **Baixa rotatividade:** A maioria dos professores trabalha nesta escola há mais de cinco anos e a maioria dos professores não se remove.
( ) **Média rotatividade:** A metade (ou perto da metade) trabalha nesta escola há mais de cinco anos e esse número se mantém fixo nos processos de remoção da rede de ensino.
( ) **Alta rotatividade:** A maioria dos professores trabalha nesta unidade há pouco tempo e existe um alto índice de remoção a cada ano.

- Como você explicaria essa movimentação dos professores?

- Qual é o perfil socioeconômico das famílias dos alunos matriculados na escola?

- Como você descreveria a relação que a escola mantém com as famílias dos alunos? Que avaliação elas fazem da escola?

III – PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

- Como você avalia o grupo de professores alfabetizadores (aqueles que trabalham com as turmas de 1° e 2° anos?)

( ) Sinto que todos eles possuem muita experiência e segurança como alfabetizadores e que isso garante uma qualidade grande ao trabalho pedagógico de alfabetização nesta escola
( ) Sinto que boa parte possui muita experiência e segurança como alfabetizadores e que isso garante uma qualidade razoável ao trabalho pedagógico de alfabetização nesta escola
( ) Sinto que o grupo é bem variado e que alguns professores não possuem experiência ou segurança no desempenho dessa tarefa. Isso prejudica um pouco a qualidade do trabalho pedagógico de alfabetização na escola

( ) Sinto que é um grupo frágil, que precisa de muito apoio para desenvolver maior segurança e qualidade no trabalho que realizam. A qualidade do trabalho pedagógico de alfabetização na escola deixa a desejar.

- Qual das professoras ou professores alfabetizadores você considera mais experiente e seguro no desempenho dessa tarefa? Comente um pouco sobre o trabalho desse profissional.

- Qual das professoras ou professores alfabetizadores você considera menos experiente e seguro no desempenho dessa tarefa? Comente um pouco sobre o trabalho desse profissional.

- Você está acompanhando as ações do PNAIC? O que você sabe sobre elas?

- Você sente mudanças no trabalho em sala de aula quando observa os professores cursistas do PNAIC?

IV – RENDIMENTO ESCOLAR E GESTÃO DA ESCOLA

- Nesta rede de ensino, a Provinha Brasil foi aplicada neste ano? E nos anos anteriores?

- Houve orientação da Secretaria de Educação quanto à aplicação da Provinha? O que você achou da orientação? E você, como vice-diretor(a) pedagógico(a), criou algum momento de orientação aos professores sobre a aplicação do exame?

- Já aconteceu a tabulação dos dados da Provinha de Maio? A Secretaria de Educação adotou alguma estratégia para discutir os resultados da rede?

- E na escola, houve algum momento de discussão dos resultados da Provinha com a equipe?

- A escola desenvolveu alguma ação de gestão a partir dos resultados da Provinha Brasil? Conte um pouco.

- Você acredita que vá haver alguma relação entre a Provinha Brasil e a Formação dos Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC? Em caso afirmativo, qual seria essa relação?

- O que é possível pensar sobre os resultados da Provinha Brasil 2013 (1º semestre)? Alguma consideração sobre semelhança/diferença em relação aos anos anteriores? Algo que chame a atenção agora?

- O resultado dessa escola está próximo do resultado das escolas do entorno?

Perguntas Complementares (Enviadas aos Vice-Diretores com antecedência)

V – DADOS GERAIS

- Em que ano foi fundada esta escola? Conte-nos sobre sua história.
- Qual é o número total e a distribuição de professores da escola?

  ( ) Professores titulares de turmas do 1° ao 5° ano
  ( ) Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 1° ao 5° ano
  ( ) Professores titulares de disciplinas do 6° ao 9° ano
  ( ) Professores adjuntos ou substitutos de turmas do 6° ao 9° ano

- Qual é o número total e a suficiência de funcionários de apoio na escola?

  f) Funcionários que atuam na limpeza:
  ( ) Suficiente ( ) Insuficiente

  g) Funcionários que atuam no preparo da merenda:
  ( ) Suficiente ( ) Insuficiente

  h) Funcionários de apoio disciplinar:
  ( ) Suficiente ( ) Insuficiente

  i) Funcionários que atuam na Secretaria:
  ( ) Suficiente ( ) Insuficiente

- A escola possui quais espaços dos listados abaixo (indique a quantidade)?

Sala de aula	Secretaria
Sala de apoio/reforço	Quadra coberta
Sala de leitura/biblioteca	Quadra descoberta
Sala de informática	Pátio coberto
Sala de recursos multifuncionais	Refeitório
Sala de coordenação	Cozinha
Sala de direção	Banheiro para alunos
Sala de professores	Banheiro para funcionários

- Quanto ao rendimento escolar, assinale o número de alunos que:

  a) Foram reprovados no ano passado
  b) Estão, neste ano, em distorção idade-série/ano do Ciclo
  c) Estão, neste ano, em apoio pedagógico ou reforço escolar

- Quantos alunos **não alfabetizados** ainda estão matriculados em cada ano do Ensino Fundamental?

  a) 2° ano:
  b) 3° ano:
  c) 4° ano:
  d) 5° ano:
  e) 6° ano:
  f) 7° ano:
  g) 8° ano:
  h) 9° ano:

VI – SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- De quais dessas avaliações externas a escola participa?

  ( ) Prova Brasil
  ( ) SARESP
  ( ) Prova São Paulo
  ( ) Outro:

- Como foi o desempenho da escola nas últimas edições desses exames?

  a) Prova Brasil:
     ( ) Proficiência em Língua (ANOS INICIAIS)
     ( ) Proficiência em Matemática (Anos Iniciais)
     ( ) IDEB (Anos Iniciais)

  b) SARESP:
     ( ) Proficiência em Língua (Anos Iniciais)
     ( ) Proficiência em Matemática (Anos Iniciais)
     ( ) IDESP (Anos Iniciais)

  c) Prova São Paulo:
     ( ) Proficiência em Língua (Anos Iniciais)
     ( ) Proficiência em Matemática (Anos Iniciais)
     ( ) Indique (Anos Iniciais)

  d) Outro:

- Você considera que essas avaliações externas auxiliam na aprendizagem?

  ( ) Muito pouco; elas estão distantes do que acontece em sala de aula.
  ( ) Um pouco; elas permitem que se tenha algumas informações sobre o aluno.
  ( ) Razoavelmente; nós tomamos algumas decisões a partir delas.
  ( ) Muito; elas ordenam o planejamento e o sentido do trabalho da escola.

- Você sente que os resultados que a escola alcança nos exames são justos?

  ( ) Sim. Refletem a realidade e a aprendizagem dos alunos.
  ( ) Em parte. Acredito que nossos alunos sabem mais do que os exames mostram.
  ( ) Em parte. Acredito que nossos alunos sabem menos do que os exames mostram.
  ( ) Não. Os exames são mal sintonizados com os conteúdos e os alunos encaram esse momento de forma pontual. Não há muita relação com as aprendizagens.

VII – SOBRE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

- A escola tem conseguido alfabetizar todos os alunos até o final do 3° ano?

  a) % de alunos alfabetizados ao final do 2° ano em **2012**:
  b) % de alunos alfabetizados ao final do 2° ano em **2011**:
  c) % de alunos alfabetizados ao final do 2° ano em **2010**:
  d) % de alunos alfabetizados ao final do 2° ano em **2009**:

- Como é a escolha ou atribuição de aulas para os professores do 1°, do 2° e do 3°ano?

  ( ) Os professores escolhem livremente, a partir de uma escala de pontos em que contam o tempo de Magistério e o tempo em sala de aula na escola.
  ( ) Os professores escolhem livremente, mas aqueles que possuem Especialização na área de Alfabetização têm prioridade na escolha de turmas de Alfabetização.
  ( ) Os professores escolhem livremente, mas aqueles que participaram do PROFA, do Ler e Escrever ou de outra ação institucional de formação têm prioridade na escolha de turmas de Alfabetização.
  ( ) É a equipe gestora quem determina qual turma cada professor vai assumir, considerando seu perfil e seu desempenho em momentos anteriores.
  ( ) A escolha é resultado da negociação entre o interesse do professor, sua posição na escala interna da escola e a avaliação da equipe gestora.

- Os professores que hoje atuam no 1° e no 2° ano são professores que:

  ( ) São, em geral, mais antigos na escola e há muito tempo escolhem trabalhar com os dois anos iniciais do EF e têm muita experiência na alfabetização.
  ( ) São, em geral, novos na escola, mas trabalham há muito tempo com os dois anos iniciais e têm muita experiência na alfabetização.
  ( ) São, em geral, mais antigos na escola, mas possuem pouca experiência com os dois anos iniciais do EF e têm pouca experiência na alfabetização .
  ( ) São, em geral, mais novos na escola e possuem pouca experiência com os dois anos iniciais e com os processos de alfabetização.
  ( ) Não há um padrão específico no grupo. Existem professores mais experientes, outros menos, alguns com muito tempo na escola, outros com pouco tempo na escola.

- Anote no quadro o número de alunos nas turmas de 1°, 2° e 3° ano:

Turmas de PRIMEIRO ANO			
1º A:	1º C:	1º E:	1º G:
1º B:	1º D:	1º F:	1º H:
Turmas de SEGUNDO ANO			
2º A:	2º C:	2º E:	2º G:
2º B:	2º D:	2º F:	2º H:
Turmas de TERCEIRO ANO			
3º A:	3º C:	3º E:	3º G:
3º B:	3º D:	3º F:	3º H:

- Muitas redes de ensino adotam, no Ciclo de Alfabetização, uma espécie de "mapa da turma", onde se registra a quantidade de alunos que apresentam padrões de escrita identificados com níveis ou hipóteses sobre o sistema de escrita (pré-silábico, silábico, alfabético). Se for o caso de sua rede, anote no quadro abaixo qual foi a distribuição dos alunos ao final do **1º ano**, em **2012**:

  a) Alunos que concluíram o 1° ano no nível pré-silábico:
  b) Alunos que concluíram o 1° ano no nível silábico sem valor sonoro:
  c) Alunos que concluíram o 1° ano no nível silábico com valor sonoro:
  d) Alunos que concluíram o 1° ano no nível silábico-alfabético:
  e) Alunos que concluíram o 1° ano no nível alfabético:

- Anote no quadro abaixo qual foi a distribuição dos alunos ao final do **2º ano**, em **2012**:

  a) Alunos que concluíram o 2° ano no nível pré-silábico:
  b) Alunos que concluíram o 2° ano no nível silábico sem valor sonoro:
  c) Alunos que concluíram o 2° ano no nível silábico com valor sonoro:
  d) Alunos que concluíram o 2° ano no nível silábico-alfabético:
  e) Alunos que concluíram o 2° ano no nível alfabético:

- Na passagem do 1° para o 2° ano do Ensino Fundamental, as turmas da escola são mantidas idênticas ou há um processo de reagrupamento dos alunos?

  ( ) As turmas são mantidas idênticas.
  ( ) Há processo de reagrupamento, seguindo os seguintes critérios:

- Durante o Conselho de Classe realizado no final do **1º semestre de 2013**, a escola efetuou levantamento sobre o número de alunos matriculados no **2° ano** que se encontram em cada nível ou hipótese da construção da escrita? Se sim, anote no quadro abaixo a quantidade de:

  a) Alunos que apresentam escrita em nível pré-silábico:
  b) Alunos que apresentam escrita em nível silábico sem valor sonoro:
  c) Alunos que apresentam escrita em nível silábico com valor sonoro:
  d) Alunos que apresentam escrita em nível silábico-alfabético:
  e) Alunos que apresentam escrita em nível alfabético:

- Levando em conta o levantamento feito por ocasião do Conselho de Classe realizado no final do **1° semestre de 2013**, anote no quadro abaixo a quantidade de alunos do **3° ano** que se encontram em cada nível ou hipótese da construção da escrita:

  a) Alunos que apresentam escrita em nível pré-silábico:
  b) Alunos que apresentam escrita em nível silábico sem valor sonoro:
  c) Alunos que apresentam escrita em nível silábico com valor sonoro:
  d) Alunos que apresentam escrita em nível silábico-alfabético:
  e) Alunos que apresentam escrita em nível alfabético:

2.7 Entrevista com o(a) Secretário(a) de Educação/Secretário(a) Adjunto(a) e com o(a) Coordenador(a) Local do PNAIC no Município

Data:
Nome do(a) Secretário(a) de Educação:
Nome do(a) Secretário(a) Adjunto(a):
Nome do(a) Coordenador(a) Local do PNAIC:
Município:

I – PERCURSO E TRAJETÓRIA

- Conte-nos um pouco sobre a sua formação. Você possui graduação? É em área relacionada à Educação? Fez algum curso de Especialização ou Pós-Graduação (Mestrado, Doutorado)?

- Esta é sua primeira experiência como secretário de Educação? Já ocupou outros cargos semelhantes (mesmo que em outras Secretarias ou em outro município)?

- Você possui experiência anterior na Educação Básica? Conte-nos um pouco sobre essa experiência.

Caso seja o primeiro mandato como secretário no município:

- Por que você considera que foi escolhido para o cargo de secretário?

- Você se sente à vontade nesse cargo/função? Sente que tem autonomia para tomar decisões e realizar suas propostas de trabalho?

- Quando assumiu o cargo de secretário(a), qual era a situação da Secretaria de Educação? Considera que a Secretaria estava bem organizada? A gestão anterior colaborou oferecendo dados e informações, bem como realizando os encaminhamentos necessários para a continuidade das ações?

- Quais são os principais problemas que você tem identificado na sua Rede Municipal de Ensino?

- Você sente que conseguiu, nesses primeiros seis meses, organizar uma equipe de gestão adequada? Sente que ela está completa e funciona bem?

Caso seja mandato em continuidade:

- Por que você considera que foi escolhido para o cargo de secretário(a)?

- Você se sente à vontade nesse cargo/função?

- Você sente que o trabalho de gestão, neste segundo mandato, está mais ajustado do que na primeira vez? Quais conquistas você considera mais importantes até agora na rede de ensino?

- Você sente que conseguiu, nesses primeiros seis meses, organizar uma equipe de gestão adequada? Sente que ela está completa e funciona bem?

II – CARACTERÍSTICAS DA REDE DE ENSINO

- Como está organizada a Secretaria de Educação?

- Nesta organização, quais são os profissionais responsáveis pela formação e acompanhamento pedagógico das escolas?

- Como esses profissionais foram escolhidos ou selecionados?

- Nas escolas da rede, como está organizada a gestão?

- A rede de ensino passou por processo de municipalização?

  ( ) Sim, e toda a rede de Ensino Fundamental está municipalizada.
  ( ) Sim, e toda a rede de escolas do EF Ciclo I (1° ao 5° ano) já está municipalizada.
  ( ) Sim, mas o processo ainda está em andamento e há tanto escolas municipalizadas como escolas estaduais atendendo o Ciclo I.
  ( ) Não, a Rede Municipal de Ensino Fundamental foi criada antes do processo de municipalização e dividimos a demanda de EF com a rede estadual.

- Quantas escolas esta rede de ensino possui?

  a) Unidades exclusivas de 0 a 3 anos (creches):
  b) Unidades exclusivas de 4 e 5 anos (pré-escolas):
  c) Unidades exclusivas de Ensino Fundamental:
  d) Unidades que atendem a dois segmentos ou mais:

  Explicar o último item dessa questão.

- Quantos estudantes estão matriculados?

  a) Na Educação Infantil (creches e pré-escolas):
  b) No Ensino Fundamental (Ciclo I):
  c) No Ensino Fundamental (Ciclo II):
  d) Na EJA:

- Quantos professores esta Rede de Ensino possui?

  a) Na Educação Infantil:
  b) No Ensino Fundamental:
  c) Na EJA:

- Existem, ainda, professores que não possuem a formação em Nível Superior atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

  ( ) Sim, mas todos possuem, pelo menos, o curso de Magistério (ou Normal de Nível Médio).
  ( ) Sim, existem educadores que não possuem a formação pedagógica (nem Magistério, nem Pedagogia) e atuam nas creches do município.
  ( ) Não. Todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuem formação superior.

  Comentários.

- A Rede de Ensino conta com coordenadores pedagógicos atuando nas escolas? Como eles são selecionados?

- Como a Rede de Ensino está cumprindo a Lei do Piso para garantir jornada de formação dos professores?

- Existem momentos coletivos semanais de formação na escola? HTPC ou semelhante? Todos os professores participam?

- Sua Rede de Ensino participa das avaliações externas oficiais? Quais?

  ( ) Prova Brasil / IDEB
  ( ) SARESP / IDESP
  ( ) O município possui sistema de avaliação próprio

  No caso de o município possuir um sistema próprio de avaliação, comente como ele funciona:

- O seu município participa do programa Ler e Escrever, em convênio ou parceria com a Rede Estadual de Ensino de São Paulo?

  ( ) Sim. Desde:
  ( ) Não.

- Como você avalia o programa Ler e Escrever?

- Sua rede possui algum programa específico focado na Alfabetização e no Letramento dos estudantes matriculados?

  ( ) Sim.
  ( ) Não.

  Se sim, comente brevemente como ele funciona.

- Em sua Rede de Ensino, os professores participam ou participaram do curso Pró-Letramento, oferecido em parceria com o Ministério da Educação?

  ( ) Sim. Mais de 50% da rede.
  ( ) Sim. Entre 25% e 50% da rede.
  ( ) Sim. Menos de 25% da rede.
  ( ) Não.

- Em sua Rede de Ensino, os professores participam ou participaram do curso PROFA ou "Letra e Vida", oferecido em parceria com o MEC ou com a Rede Estadual de Ensino de SP?

  ( ) Sim. Mais de 50% da Rede.
  ( ) Sim. Entre 25% e 50% da Rede.
  ( ) Sim. Menos de 25% da Rede.
  ( ) Não.

- Sua rede aderiu ao PNAIC. Como você avalia este programa? Sente que é um investimento ajustado? Percebe que pode gerar impacto significativo na qualidade do trabalho pedagógico de alfabetização da rede?

- Nesse primeiro ciclo do PNAIC, você notou algum problema ou dificuldade na operacionalização das ações? Comente sua avaliação.

- A Coordenação do PNAIC nesta rede está sob a responsabilidade de algum técnico da Secretaria? Por que essa pessoa foi escolhida para coordenar o trabalho?

III – PNAIC, PROVINHA BRASIL E A REDE DE ENSINO

- Como os professores da Rede foram informados de que participariam do PNAIC?

  ( ) Durante o segundo semestre de 2012, por comunicação da própria Secretaria, que orientou os professores a respeito da escolha/atribuição de aulas para o ano de 2013.

( ) No início do ano letivo de 2013, ocasião em que foram orientados sobre a escolha e atribuição de aulas.

- Todos os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização estão incluídos no PNAIC?

  ( ) Sim.
  ( ) Não. Por quê?

- Os professores novos contratados (que não constavam na base de dados em 2012) foram incluídos no PNAIC? Como a Secretaria resolveu a questão da bolsa?

- Como foram escolhidos os Orientadores de Estudo (OEs) na rede? Quem são eles?

- De que forma os Orientadores de Estudo (OES) planejam e realizam a formação dos Professores Alfabetizadores (PAs)? Ela acontece aos finais de semana? Durante a semana?

- Qual a participação dos coordenadores pedagógicos nas ações do PNAIC?

- Qual a participação dos diretores escolares nas ações do PNAIC?

- Qual a participação dos supervisores de ensino nas ações do PNAIC?

IV –RENDIMENTO ESCOLAR E GESTÃO DA REDE DE ENSINO

- Em sua Rede de Ensino, a Provinha Brasil foi aplicada neste ano? E nos anos anteriores?

- Como a Secretaria organizou orientações para a Rede de Ensino quanto à aplicação da Provinha Brasil? Existe algum documento que foi apresentado aos gestores escolares ou professores sobre o processo?

- Já aconteceu a tabulação dos dados da Provinha 2013 (1º semestre)? A Secretaria de Educação adotou alguma estratégia para discutir os resultados da rede?

- E internamente, na Secretaria, houve algum momento de discussão dos resultados da Provinha com a equipe de funcionários, supervisores, pessoal administrativo? Como ela aconteceu?

- A Rede de Ensino desenvolveu alguma ação de gestão a partir dos resultados da Provinha Brasil? Conte um pouco.

- O que é possível pensar sobre os resultados da Provinha Brasil 2013 (1º semestre)? Alguma consideração sobre semelhança/diferença em relação aos anos anteriores? Algo que chame a atenção agora?

- Você considera que o resultado dessa Rede de Ensino está próximo do resultado das Redes de Ensino do entorno, na mesma Diretoria Estadual de Ensino? Comente um pouco.

3. PLANILHAS DE OBSERVAÇÃO

3.1 Encontros de Formação dos Orientadores de Estudo (Planilha A3)

ESPAÇO FÍSICO				
ASPECTO	MB	B	S	I
A1. Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.				
A2. Organização dos aprendizes conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).				

DISPONIBILIDADE E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS				
ASPECTO	MB	B	S	I
B1. Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc.).				
B2. Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.				
B3. Utilização adequada dos recursos pedagógicos descritos no item B1 pelo professor.				
B4. Mobilização adequada dos materiais didáticos descritos no item B2 pelo professor.				

ATUAÇÃO DO PROFESSOR			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
C1. O professor iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?			
C2. O professor explicitou, no início do encontro, o que se espera dos aprendizes?			
C3. O professor planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?			

ATUAÇÃO DO PROFESSOR			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
C4. O professor demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?			
C5. O professor permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?			
C6. O professor planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado na aula, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?			
C7. O professor organizou a aula para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			
C8. O professor demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?			
C9. O professor demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?			
C10. O professor consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?			
C11. O professor monitora a qualidade das interações entre os aprendizes, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?			
C12. O professor é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?			
C13. O professor planejou adequadamente a distribuição do tempo da aula, entre as diferentes atividades e propostas?			

ATUAÇÃO DOS APRENDIZES			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE

ATUAÇÃO DOS APRENDIZES			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
D1. A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)			
D2. Os aprendizes apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao professor?			
D3. Os aprendizes tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?			
D4. Os aprendizes demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?			
D5. Os aprendizes demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo professor?			
D6. Os aprendizes demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?			
D7. Os aprendizes dialogam com o professor de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?			
D8. Os aprendizes realizam registros sobre a aula, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo? (Diferenciar, no comentário, se esses registros ocorrem em situações solicitadas pelo professor e em situações não solicitadas)			
D9. Os aprendizes participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?			
D10. Os aprendizes participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?			
D11. Os aprendizes portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?			

Legenda: MB= Muito bom; **B**= Bom; **S**= Suficiente; **I**= Insuficiente.
Observação: Todos os itens do quadro possuem um espaço para comentários adicionais do observador.

3.2 Encontros de Formação dos Professores Alfabetizadores (Planilha B3)

ESPAÇO FÍSICO				
ASPECTO	MB	B	S	I
A1. Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.				
A2. Organização dos professores alfabetizadores conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).				

DISPONIBILIDADE E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS				
ASPECTO	MB	B	S	I
B1. Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc.).				
B2. Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.				
B3. Utilização adequada dos recursos pedagógicos descritos no item B1 pelo Professor Orientador de Estudo.				
B4. Mobilização adequada dos materiais didáticos descritos no item B2 pelo Professor Orientador de Estudo.				

ATUAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTUDO			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
C1. O Professor Orientador de Estudo iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?			
C2. O Professor Orientador de Estudo explicitou, no início do encontro, o que se espera do grupo de professores alfabetizadores?			
C3. O Professor Orientador de Estudo planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?			

ATUAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTUDO			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
C4. O Professor Orientador de Estudo demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?			
C5. O Professor Orientador de Estudo permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?			
C6. O Professor Orientador de Estudo planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado na aula, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?			
C7. O Professor Orientador de Estudo organizou a aula para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			
C8. O Professor Orientador de Estudo demonstrou postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?			
C9. O Professor Orientador de Estudo demonstrou domínio dos conhecimentos tratados no encontro?			
C10. O Professor Orientador de Estudo conseguiu lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?			
C11. O Professor Orientador de Estudo monitorou a qualidade das interações entre os professores alfabetizadores, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?			
C12. O Professor Orientador de Estudo mostrou-se atento nas devolutivas que fez aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada professor?			
C13. O Professor Orientador de Estudo planejou adequadamente a distribuição do tempo da aula, entre as diferentes atividades e propostas?			

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
D1. A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)			
D2. Os professores alfabetizadores apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao professor?			
D3. Os professores alfabetizadores trataram-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?			
D4. Os professores alfabetizadores demonstraram compreender o que se esperava que eles realizassem e aprendessem no encontro?			
D5. Os professores alfabetizadores demonstraram envolvimento nas atividades propostas pelo Professor Orientador de Estudo?			
D6. Os professores alfabetizadores demonstraram relacionar o que estavam aprendendo com as atividades que desenvolverão em sala de aula?			
D7. Os professores alfabetizadores dialogavam com o professor orientador de estudos de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?			
D8. Os professores alfabetizadores realizavam registros sobre a aula, suas descobertas e os conhecimentos que estavam construindo? (Diferenciar, no comentário, se esses registros ocorriam em situações solicitadas pelo professor e em situações não solicitadas)			
D9. Os professores alfabetizadores participavam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?			
D10. Os professores alfabetizadores participavam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?			

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES			
ASPECTO	SIM	NÃO	EM PARTE
D11. Os professores alfabetizadores portavam e cuidavam adequadamente dos materiais de que fizeram uso durante o encontro?			

Legenda: MB= Muito bom; **B**= Bom; **S**= Suficiente; **I**= Insuficiente.

Observação: Todos os itens do quadro possuíam um espaço para comentários adicionais do observador.

3.3 Observação de Aula (Planilha C3)

Escola:
Professor(a):
Turma: Alunos Matriculados: Alunos Presentes:
Município: Data:

AMBIENTE FÍSICO				
ITEM	MB	B	S	I
Iluminação (lâmpadas suficientes, funcionando e sem oferecer riscos aos alunos), cortinas (se necessário).				
Ventilação (ventilação cruzada e suficiente).				
Condições do mobiliário (mesas e cadeiras, armários, lousa, lata de lixo).				
Limpeza da sala de aula.				
Condições de som/silêncio (ruídos externos à escola e externos à sala de aula, ecos e ruídos internos).				
Condições de infraestrutura (presença ou ausência de rachaduras, infiltrações e vazamentos, pintura da sala de aula).				
Presença de materiais colados nas paredes (lista de nome dos alunos, produções da turma, entre outros).				

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES				
ITEM	MB	B	S	I
Distribuição das mesas e cadeiras dos alunos de forma a favorecer as atividades propostas.				
Localização da mesa do professor.				
Cantos diferenciados para atividades individuais ou em pequenos grupos em sala de aula.				
Oferta de materiais do PNAIC em local de fácil acesso aos alunos (livros, dicionário).				
Oferta de materiais de leitura aos alunos em local de fácil acesso (livros, revistas, jornais, etc.).				

INTERAÇÕES ENTRE OS ALUNOS				
ITEM	MB	B	S	I
Clima de coleguismo e afetividade entre os alunos, com pouca ou nenhuma ocorrência de conflitos sérios.				
Autonomia da turma para gerir as relações de forma solidária e atuação do professor quando necessário.				
Os alunos reportam-se aos colegas para a obtenção de informações necessárias à realização das atividades e ajudam-se uns aos outros.				
Facilidade nas situações de atividades em duplas ou em grupos, com a participação de todos e com produtividade.				

INTERAÇÕES ENTRE O PROFESSOR E OS ALUNOS				
ITEM	MB	B	S	I
O professor inicia a aula saudando os alunos, acolhendo-os e apresentando a proposta para o dia de trabalho.				
O professor acolhe os alunos que apresentam situações atípicas na aula e oferece encaminhamento adequado.				

INTERAÇÕES ENTRE O PROFESSOR E OS ALUNOS				
ITEM	MB	B	S	I
O professor constrói situações de interação entre os alunos de forma a favorecer a troca de conhecimentos e a produção coletiva de saberes.				
Os alunos se sentem seguros ao conversar com o professor e ao fazer solicitações de ajuda para as tarefas.				
Os alunos têm liberdade para ir ao banheiro, levantar da cadeira para apontar um lápis, pedir um material emprestado ou conversar com um colega.				
O professor assegura um clima de disciplina para o trabalho de forma positiva e afetiva, sem recorrer a estratégias de ameaça, chantagem ou intimidação.				
Os alunos se sentem seguros e a vontade para conversar com o professor ainda que o tema da conversa não seja as atividades ou tarefas.				
O professor propõe situações de interação para além das tarefas de conteúdo estrito.				
O professor demonstra tratar os estudantes com igualdade, não diferenciando a oferta de afeto, de diálogo e de ajuda pedagógica de forma a discriminar ou prejudicar quaisquer dos alunos.				
O professor acolhe com atenção e de forma solidária os equívocos dos alunos e suas hipóteses sobre o conteúdo abordado na aula.				
O professor planejou adequadamente os tempos da aula, oferecendo justa medida de tempo para a realização das atividades por todos os alunos e promovendo ajustes na rotina quando necessários.				
O professor demonstra tranquilidade e aguarda que os alunos exponham seu raciocínio, sem oferecer respostas prontas às suas dúvidas e instigando sua reflexão.				
O professor socializa com a turma dúvidas individuais, criando oportunidades de aprendizagem para todos.				

SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CAMPO DA LEITURA E DA ESCRITA

ITEM	MB	B	S	I
O professor planejou e realizou situações didáticas com o foco na aprendizagem da escrita (aquisição da escrita alfabética e/ou de aspectos da linguagem escrita relacionados aos diferentes gêneros textuais)?	( ) SIM ( ) NÃO			
O professor planejou e realizou situações didáticas com o foco na aprendizagem da leitura?	( ) SIM ( ) NÃO			
Qualidade e assertividade da(s) proposta(s) do professor para situações didáticas com foco na aprendizagem da escrita.				
Qualidade e assertividade da(s) proposta(s) do professor para situações didáticas com foco na aprendizagem da leitura.				

Legenda: MB= Muito bom; **B**= Bom; **S**= Suficiente; **I**= Insuficiente.

Observação: Todos os itens do quadro possuíam um espaço para comentários adicionais do observador.
Observações Adicionais: Situações de ensino e aprendizagem no campo da Leitura e da Escrita.

1. A atividade proposta pelo professor considerou os conhecimentos prévios e esquemas conceituais que os estudantes já possuíam?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

2. O professor apresentou com clareza aos alunos o que esperava que eles realizassem em cada uma das atividades?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

3. A atividade considerou a centralidade do gênero textual como eixo condutor da reflexão sobre a linguagem?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

4. O gênero textual escolhido foi apresentado de maneira adequada aos alunos, de forma a manter as características de seus usos e funções sociais?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

5. O professor utilizou livros, revistas, jornais ou outros suportes/portadores para referenciar a circulação social do gênero escolhido ou pautou-se exclusivamente pela oferta do texto em outro suporte (livro didático, por exemplo)?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

6. O professor propôs a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica? (jogos e exercícios com palavras, por exemplo). De que forma os alunos participaram?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

7. Os materiais do PNAIC foram utilizados em sala de aula? De que forma?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

8. O professor propôs que os alunos realizassem parte da tarefa ou toda ela de forma coletiva? (em duplas, em pequenos grupos, no coletivo da turma?) Houve condução adequada deste momento?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

9. O professor realizou intervenções (adequadas, necessárias, justas) nos diferentes momentos da tarefa, ajudando os alunos a avançarem em seu conhecimento sobre a língua e/ou a linguagem?

( ) SIM ( ) NÃO
( ) EM PARTE ( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários: Lembre-se de registrar quais foram as intervenções realizadas.

10. As condições didáticas necessárias à realização da tarefa pelos alunos foram asseguradas?

( ) SIM
( ) NÃO
( ) EM PARTE
( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

11. O professor demonstrou disponibilidade, postura adequada e atenção focada na aula, circulando pela sala de aula, observando os cadernos, comentando as produções, percebendo e elogiando os alunos?

( ) SIM
( ) NÃO
( ) EM PARTE
( ) IMPOSSÍVEL VERIFICAR

Comentários:

Outras Observações:

4. AUTOAVALIAÇÕES

4.1 Formador vinculado a IES

1. O que você avalia que pode aprender ao longo desse primeiro período de atuação como formadora do PNAIC vinculada a uma Instituição de Educação Superior (IES)?

2. Você considera que atualmente a formação dos orientadores de estudo dialoga com a prática do professor alfabetizador em sala de aula? Por quê? Existem dispositivos que favoreçam esse diálogo? Em caso afirmativo, quais são?

3. O que você sugere para que a relação entre a formação do orientador de estudos e a prática do professor alfabetizador em sala de aula possa ser mantida ou estreitada na continuidade do PNAIC?

4. Sua prática pedagógica como formador de professores, seja no âmbito da Universidade ou em outro âmbito, foi impactada por sua participação nas ações de formação do PNAIC? Em caso afirmativo, poderia apontar algumas situações nas quais percebeu este impacto?

5. Em sua opinião, o fato de a IES, a que você é vinculado, ter assumido a responsabilidade e realizado a formação dos orientadores de estudo possibilitou a ela que aprendesse algo com a experiência desse primeiro ano de trabalho? Em caso afirmativo, poderia citar algumas dessas aprendizagens? Houve alguma transformação nas atividades usuais da Universidade em função dessa experiência?

6. Como você avalia a atuação da IES a que você é vinculado ao final desse primeiro ano de trabalho no PNAIC?

4.2 Orientador de estudo (Autovaliação A4)

Belterra, 06 de outubro de 2013.

Querida _____

Como vai você?

Eu, aqui em Belterra, sentindo falta de algumas delícias daí, mas feliz com outras tantas delícias daqui...

Decidi romper o “ciclo tecnológico” e escrever uma carta (assim, no modo antigo) porque fui provocada! E gostei da provocação.

A coordenadora-local do PNAIC aqui no meu município sugeriu que a gente escolhesse uma colega de trabalho que também estivesse como orientadora de estudos do programa para contar um pouco do trabalho desse ano e dividir algumas reflexões, como uma experiência de formação. Uma das sugestões para essa "contação" era a escrita de uma carta. Achei a ideia ótima. Fazia séculos que não escrevia uma carta!!! E, vamos combinar que, nos tempos da virtualidade, cartas são para pessoas muito especiais... Eu escolhi você para receber a minha carta! Minha amiga sonhadora de quem sinto enormes saudades!

Pra começar, preciso dizer que o processo de escolha dos orientadores aqui em Belterra não foi muito tranquilo. Como era momento de mudança da gestão aqui na cidade, houve certo atropelo e a gente só foi "escolhido" mesmo no mês de março. Acho que, no meu caso, teve a ver com o fato de eu ser coordenadora pedagógica há bastante tempo... mas, enfim,... são coisas que acontecem.

Conheço alguns professores alfabetizadores que estão comigo, na minha turma. Já trabalhei com uma parte. Outra parte não, não conhecia. No geral, é um pessoal muito tranquilo. Mas, para muitos, essa é uma primeira experiência de formação assim, continuada e densa, com momentos de trabalho intensivo. Eles reclamam um pouco... os encontros são aos sábados e eles chegam de uma rotina semanal cansativa de trabalho.

Por isso mesmo, os encontros nem sempre saem como a gente planejou. Nem sempre é possível cumprir a pauta "gulosa" que montamos e ficamos, sempre, um pouco frustrados com isso.

Aliás, montar a pauta já não é lá uma experiência tão tranquila assim. Como as pautas de todos os orientadores têm que ser "iguais" ou "muito parecidas", acontece de a gente discordar em alguns pontos e ter de abafar isso para não prejudicar a costura do trabalho. Isso acaba fazendo com que, em cada grupo, a gente "ajeite" a pauta para ficar mais com a nossa cara... será que estou cometendo algum "pecado pedagógico?" risos...

Outro lance que me incomoda um pouco, e que estou aprendendo a lidar, é o fato de ter de cobrar as atividades feitas a distância do grupo. Nem sempre é fácil e também não há tanto tempo assim para a gente escrever boas devolutivas e visitar as turmas nas escolas. Aliás, neste ano, visitei poucas vezes e acho que isso é um problema, mas não tem sido mesmo possível fazer esse acompanhamento.

Outra coisa que sinto falta é de uma maior articulação com os outros programas da Secretaria... parece que o PNAIC fica meio isolado, ao mesmo tempo que é a grande vitrine da SEDU.

Quanto aos materiais, eu não sei... alguns textos eu gostei mais, outros eu gostei menos. No geral, eu aprovo os materiais. Mas há algumas coisinhas que eu mudaria. Por causa do diálogo proposto entre alguns textos, os meus professores alfabetizadores confundem um pouco as

discussões sobre o investimento na aquisição da consciência fonológica com uma proposta mais empirista de alfabetização, por exemplo.

Às vezes, fico pensando também que as equipes gestoras das escolas, mais uma vez, estão bem distante do que está acontecendo na formação e nas salas de aula. Será que é só aqui? Fico com a impressão de que a atuação dos professores é sempre solitária e que nem os Programas de Formação preveem a participação dos outros sujeitos que deviam colaborar para esse trabalho em sala de aula... será que sou uma sonhadora?

No geral, sinto que a minha participação no PNAIC tem sido muito bacana e relevante para meu lugar de formadora. Algumas coisas precisariam de ajustes para que o Pacto tivesse maior potência, mas, no geral, acho uma política bem desenhada.

E por aí, como tem sido trabalhar com as turmas de alfabetização neste ano? Como foi a chegada do PNAIC? Como você está se sentindo? Como avalia o que aconteceu? Quais você acha que foram as principais coisas que aprendeu?

Deixo beijos do João e das crianças (Joana já está com 7 anos e Maria com 5!) e espero sua resposta com ansiedade.

Um beijo.

Vânia.

3.3 Professor alfabetizador (Autoavaliação B4)

Belém de São Francisco, 06 de outubro de 2013.

Querida _____

Como vai você?

Eu, aqui em Belém, sentindo falta de algumas delícias daí, mas feliz com outras tantas delícias daqui...

Decidi romper o "ciclo tecnológico" e escrever uma carta (assim, no modo antigo) porque fui provocada! E gostei da provocação.

A coordenadora do PNAIC aqui no meu município sugeriu que a gente escolhesse uma colega de trabalho para contar um pouco do trabalho deste ano e da experiência do trabalho de alfabetização com o trabalho de formação do PNAIC.

Uma das sugestões para essa "contação" era a escrita de uma carta. Achei a ideia ótima. Fazia séculos que não escrevia uma carta!!! E, vamos combinar que, nos tempos da virtualidade, cartas

são para pessoas muito especiais... Eu escolhi você para receber a minha carta! Minha amiga-sonhadora de quem sinto enormes saudades!

Apesar de eu gostar muito de trabalhar com alfabetização (sempre escolho os primeiros anos, desde que me mudei para a rede municipal), eu acho que não houve um ano que eu tenha trabalhado tanto!

Claro que tem a ver com essa coisa dos meninos de seis anos estarem com a gente, para serem alfabetizados. Eu sinto que eles exigem um pouco mais de nós, mas também tem muito a ver com o fato de eu estar na formação do Pacto. O meu marido diz que sempre achou que os professores trabalhassem só dando aulas e que nunca pensou que tinha tanto trabalho e tanto curso, formação fora da sala de aula. Às vezes eu concordo com ele! Risos!

No meu município, a gente está fazendo essa formação aos sábados. Aí, já viu, né: acumula o cansaço da semana e a gente não tem toda aquela disposição que tinha quando era mais jovem.

Mas, pelo menos, sinto que gosto de participar dos encontros. Eu percebo que os encontros, aqui no meu município, são muito bem planejados e as formadoras são esforçadas e sabem sobre alfabetização. Claro que sempre existem coisas que precisam ser revistas, mas, no geral, a formação aqui é bem bacana.

Quanto aos materiais, eu não sei... alguns textos eu gostei mais, outros eu gostei menos. No geral, eu aprovo os materiais. Mas há algumas coisinhas que eu mudaria.

Nesta semana, em que fizemos o Conselho de Classe do terceiro bimestre, confesso que fiquei muito feliz com o rendimento dos meus alunos. Já consegui alfabetizar mais de 70% da turma. Acho que um pouco desse "sucesso" tem a ver sim com as coisas que discutimos nas formações do Pacto. Eu acho que, no meu caso, sobretudo as atividades de leitura foram uma (re)descoberta! Acho que eu não tinha pensado tão profundamente sobre elas antes. Outro tanto do meu "sucesso" é a experiência mesmo... a gente vai acumulando as "boas práticas" e os "atalhos mais certos" para a aprendizagem dos meninos.

Fico só pensando que a minha coordenadora pedagógica, mais uma vez, está bem distante do que está acontecendo na formação e na minha sala de aula. Será que é só aqui? Fico com a impressão de que a atuação dos professores é sempre solitária e que nem os Programas de Formação preveem a participação dos outros sujeitos que deviam colaborar para esse trabalho em sala de aula... será que sou uma sonhadora?

No geral, eu avalio que a minha participação na formação do PNAIC tem sido bem produtiva e eu acho que recomendaria esse curso para quem não fez. Penso que ele, para mim, trouxe mais ganhos do que perdas e que eu aprovo o jeito que ele vem sendo implementado.

E por aí, como tem sido trabalhar com as turmas de alfabetização neste ano? Como foi a chegada do PNAIC? Como você está se sentindo? Como avalia o que aconteceu? Quais foram as principais coisas que aprendeu?

Deixo beijos do Marcelo e das crianças (Pedro já está com 8 anos e Marina com 6!) e espero sua resposta com ansiedade.

Um beijo.

Elisa.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 2 - Conteúdos abordados nos textos teóricos da seção "Aprofundando o tema" das unidades eleitas

SÃO PAULO

2014

Anexo 2 - Conteúdos abordados nos textos teóricos da seção "Aprofundando o tema" das unidades eleitas

Quadro 1 - Principais conteúdos: unidade 1

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Texto 1	**Currículo no Ciclo de Alfabetização: princípios gerais**	**Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças**	**Ponto de partida: currículo no Ciclo de Alfabetização**
Principais conteúdos	Currículo na perspectiva da Educação inclusiva. Currículo: lugar em que ativamente e em meio a tensões se produz e se reproduz cultura. Educação Inclusiva: que conhece cada aluno, respeita potencialidades e necessidades, respondendo com qualidade pedagógica. Relação entre currículo e cultura. Currículo multicultural: propostas curriculares inclusivas que compreendam diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades.	Indagações sobre o currículo: vínculos entre cultura, currículo e aprendizagem. Direitos de aprendizagem como compromisso social. Educação Inclusiva: igualdade de oportunidades. Educador tem papel fundamental na construção de currículos. Currículo no ciclo: reorganização temporal e espacial do ensino, nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças. Interdisciplinaridade: elemento estruturante do plano curricular – planejar a organização do tempo sem fragmentar áreas do conhecimento.	Currículo construído na prática diária do professor. Currículo: conjunto de intenções educativas e diretrizes pedagógicas que se articulam para orientar a organização e o desenvolvimento da prática educativa. Currículo inclusivo: respeito à singularidade e às diferenças individuais e de grupos sociais. Avaliação diagnóstica: elaborar planejamento atendendo às necessidades da turma e das crianças. Proposta alfabetizadora na perspectiva interdisciplinar de articulação entre diversos campos do conhecimento. Conteúdos de alfabetização: se constituem a partir daquilo que cada grupo decide estudar a partir de problematizações levantadas pelo professor.
Texto 2	**Concepções de alfabetização: o que ensinar no Ciclo de Alfabetização.**	**A complexidade do sistema de escrita alfabética: ampliação do tempo para consolidação da leitura e da escrita pela criança.**	**Alfabetização: o que ensinar no 3º ano do Ensino Fundamental.**
Principais conteúdos	Psicogênese da Língua Escrita e o desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Entender como o sistema de escrita funciona: compreender o que a escrita representa e como a escrita cria essas representações. Processo de apropriação da escrita alfabética: diferentes fases relacionadas à forma como concebem essas questões. Aprendizagem se dá por	O processo de alfabetização pode ser lúdico. Alfabetização: processo de construção de conhecimento sobre o sistema notacional e de inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização requer que a criança perceba que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras (segmentos sonoros menores que a sílaba).	Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciaram que, no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons. O desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos requer a participação em situações em que faça sentido falar/escutar,

	meio da interação com a escrita, conhecendo seus usos e funções. Letramento significa "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". Resultados de avaliações em larga escala têm revelado o baixo desempenho dos alunos em leitura. Algumas medidas têm sido efetivadas para tentar superar os problemas relacionados ao aprendizado da leitura: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização, o investimento na formação continuada de professores. Amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Critica-se o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, creditando a ela o baixo índice de leitura apresentado pelos educandos. Perda de especificidade do processo de alfabetização, relacionada a um processo chamado "desinvenção" da alfabetização" (Soares, 2004). A alfabetização foi obscurecida pelo letramento. "Reinventar a alfabetização": trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Distinção entre os termos alfabetização e letramento. Alfabetização: ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever Letramento: o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Alfabetizar letrando: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas	No processo de construção desse conhecimento, os sujeitos passam por diferentes fases. Processo de construção da escrita: aprendizagens conceituais. É preciso que as crianças leiam e produzam textos com autonomia. Equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e letramento: avançar nos conhecimentos relacionados tanto à leitura e produção de textos e ao processo de apropriação e consolidação da escrita alfabética. Há uma quantidade significativa de crianças que iniciam o 2º ano sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Soares (2003), ao analisar esse fenômeno, aponta que, nos últimos anos, a alfabetização passou a ser obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade. Necessidade de "reinventar a alfabetização", de modo que os alunos possam, no final do ciclo de alfabetização, ler e produzir textos em diferentes situações. Pesquisas sobre a prática docente (CRUZ, 2008, 2012) mostram que é possível desenvolver o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando de modo a garantir que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo que ampliem suas experiências de letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo. Necessário recuperar o lugar do ensino da escrita alfabética promovendo a compreensão dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética, já no 1º ano, bem como assegurando a todas as crianças de forma progressiva vivências de práticas reais e contextualizadas de leitura	ler/escrever, das quais as crianças participem de modo ativo. Diferentes demandas de ensino relativas às diversas dimensões da alfabetização (análise linguística, inserção das crianças nas práticas sociais de comunicação; ampliação dos usos da oralidade). Alfabetização na perspectiva do letramento, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. "Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes" (Caderno de Apresentação do Programa). É importante ter clareza sobre quais direitos precisam ser consolidados e concluídos em determinado período escolar e quais precisam ser continuamente ampliados. Como está proposto nos quadros de direitos de aprendizagem, os conhecimentos e habilidades relativos à aprendizagem da base alfabética são de natureza diferente dos conhecimentos e habilidades relativos aos eixos de produção e compreensão de textos, pois podem ser aprendidos em um tempo relativamente curto. Se as crianças concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental compreendendo os princípios básicos do sistema de escrita, será muito mais provável que consigam consolidar a

	sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998). Ensino do Sistema de Escrita Alfabética por meio de atividades de reflexão sobre esse sistema, atividades que propiciam a compreensão das propriedades do sistema alfabético. Defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.	e produção de textos. Professores de diferentes redes de ensino estão "reinventando a alfabetização" por meio da construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que não separam a aprendizagem do sistema de escrita das práticas de leitura e produção de textos.	fluência de leitura e de produção de textos nos anos seguintes. Orientações para o planejamento de atividades. Orientações para a realização de atividades. É necessário acompanhar o desenvolvimento das crianças e traçar um perfil da turma. A avaliação do percurso pode ajudar no andamento do trabalho pedagógico, favorecendo escolhas mais adequadas ao processo de intervenção do professor.
Texto 3	**Avaliação no ciclo de alfabetização.**	**Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças**	**Avaliação para inclusão: alfabetização para todos.**
Principais conteúdos	Teorias construtivistas e sociointeracionistas e perspectiva inclusiva provocam mudanças nas práticas tradicionais: avaliação das conquistas, identificação de conhecimentos desenvolvidos, com objetivos de fazer os alunos avançar; erro indica forma de pensar das crianças. Avaliação do aluno e também das práticas pedagógicas e estratégias. Respeito à heterogeneidade. Usar instrumentos de avaliação diversificados. Fazer avaliação diagnóstica para poder planejar. Organizar o ensino em ciclos. Estabelecer o que deve ser ensinado e as estratégias didáticas em cada ano. Acompanhar aqueles que não alcançaram as metas.	Objetivo de regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos Defesa da não repetência. Processo de não exclusão, mas contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, qualitativo, dialético, dialógico, informativo e formativo. Professor precisa investir nos alunos. Avaliação visa gerar informações para que professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e ampliar suas possibilidades sobre cada eixo da língua trabalhado. Garantir a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos e o monitoramento da aprendizagem pelas crianças. Necessidade de criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens. Proposta de continuidade e de aprofundamento dos	Princípio da inclusão de todos os alunos. Avaliação como forma de compreender o que os estudantes já sabem ou ainda não sabem. Avaliação: relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem. O erro é integrado como ponto de apoio e testemunha do pensamento. Inclusão: avaliar não apenas o estudante. Mas também as estratégias didáticas, para poder redimensionar o ensino. Incluir as crianças no próprio processo de avaliação - compromisso com suas próprias aprendizagens. Avaliação precisa ser realizada no início das etapas escolares, de projetos didáticos ou de sequências didáticas; durante determinado período, no final Avaliação formativa. O processo avaliador deve permitir conhecer qual é a situação da partida, em função de objetivos gerais bem-definidos (avaliação inicial); planejamento de

		conhecimentos a serem explorados. Avaliação formativa: identificar conhecimentos prévios, avaliar para conhecer as dificuldades, planejar atividades adequadas, avaliar para verificar condições de o aluno progredir, para verificar validade das estratégias de ensino, avaliá-las para redimensionar o ensino. Ter um currículo organizado e critérios avaliativos definidos, para possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente e não excluir. Avaliação: processo / instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objetivo avaliativo por meio das informações tratadas e decifradas e, por fim, tomada de decisão. Avaliação diagnóstica possibilita acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. Realizar avaliações consistentes. Definir quais capacidades ou conhecimentos serão avaliados para planejar com objetivos a serem alcançados por meio da introdução, sistematização ou consolidação das habilidades e conhecimentos pelas crianças. Para conduzir um ensino em que as aprendizagens se efetivem, é necessário avaliar continuamente.	intervenção fundamentado, flexível; atividades, tarefas e conteúdos em sala de aula constantemente adequados (avaliação reguladora) às necessidades que se apresentam até chegar a determinados resultados (avaliação final), para estabelecer novas metas de intervenção (avaliação integradora). Construir instrumentos de avaliação adequados para cada um desses momentos requer conhecimento acerca do que se deseja ensinar. Além de planejar bem as situações de avaliação e elaborar instrumentos adequados de avaliação, registrar os resultados das crianças e acompanhar suas aprendizagens.

Quadro 2 – Principais conteúdos: unidade 3

	Ano 1	Ano 2	Ano2
Texto 1	**A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?**	**A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização**	**A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização**
Principais conteúdos	Os antigos métodos de alfabetização, tinham uma visão muito equivocada sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética. Segundo eles, a criança seria uma "tábula rasa" que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora, se alfabetizaria. De acordo com essa visão, para aprender a ler e a escrever, seria preciso apenas ter habilidades perceptivas e motoras e receber informações sobre as letras e sobre o seu valor sonoro. Todo o trabalho mental do aprendiz seria reduzido a memorizar o nome e o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam. As crianças eram expostas a falsos textos (por exemplo, "EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULA LIA") e privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais. Concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando	A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005). Trata-se, portanto, de um sistema que representa as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa. Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém consiga aprender a ler e a escrever. Tal como alertam Ferreiro (1995) e Morais (2005), conceber a escrita como um código é um equívoco, porque, ao compreendê-la dessa maneira, colocamos, em primeiro plano, as capacidades de discriminação visual e auditiva, embora a aprendizagem da escrita alfabética envolva, sobretudo, a compreensão de propriedades conceituais. Segundo Ferreiro (1995), esta concepção revela uma representação muitíssimo limitada do aprendiz: "Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói	A partir da proposta de "alfabetizar letrando", os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA. De acordo com os direitos de aprendizagem discutidos na unidade 1, ao iniciar o ano 3 do Ensino Fundamental, os alunos já poderiam ter compreendido o SEA e o seu funcionamento. Ao chegar a essa fase, o foco do trabalho do professor estaria voltado à consolidação desse processo, de modo que a criança possa ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), a criança reconstrói a escrita, ou seja, a escrita é algo que já existe na sociedade e que ela precisa compreender. Leal e Morais (2010) sugerem alguns princípios que constituem o nosso SEA e que necessitam ser compreendidos/dominados pelas crianças para que elas se apropriem da escrita. 1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos. 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p). 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada. 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras

aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

O alfabeto é um sistema notacional. Como a escrita alfabética é um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, que desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som.

Para um aprendiz que ainda não está alfabetizado, dominar o alfabeto é um processo complexo, pois requer compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para poder usar suas convenções, lendo e escrevendo quaisquer palavras.

Como demonstrou Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança também vive um sério trabalho conceitual, por meio do qual terá que desvendar duas questões:

1- O que é que as letras notam?

2- Como as letras criam notações?

É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo.

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números

interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu" (págs. 40-41).

Partimos do pressuposto de que as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita muito antes de entrar na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1995). Para a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro e colaboradores, essas ideias ou hipóteses infantis seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas.

Hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita

- Hipótese pré-silábica: a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletras, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar;
- Hipótese silábica: a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional;
- Hipótese silábico-alfabética: a criança

compartilham as mesmas letras.

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras, nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas em que aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Ao entrar no ano 3, muitos dos princípios do SEA já devem ter sido dominados pela criança. Desse modo, o principal objetivo nesse ano de escolaridade é levar as crianças a consolidarem seus conhecimentos das correspondências som-grafia, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido no ano 2 em relação a esse aspecto.

Infelizmente, o ensino das relações som-grafia tem ficado em segundo plano. Para alguns docentes, existe uma questionável compreensão de que ter momentos dedicados ao ensino daqueles temas pode significar um retorno a uma abordagem tradicional de alfabetização.

Concebemos que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, que ocorre por meio de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho (atividades individuais), como quando escreve em interação com os demais (atividades em

	e de outros símbolos; 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras, nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante –	começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema; - Hipótese alfabética: a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. O conhecimento das hipóteses de escrita pelas quais passam as crianças para a construção de uma escrita alfabética serve-nos para refletir acerca das possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão daquele sistema, colabora no planejamento de atividades e de intervenções que o impulsione à reflexão sobre o funcionamento da notação alfabética. A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional (GOMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006). Dentre as diversas capacidades de reflexão fonológica, destacamos, por exemplo, a identificação e a produção de rimas ou de aliterações; a contagem de sílabas orais de palavras; a segmentação de palavras em sílabas; e a comparação de palavras quanto ao número de sílabas. É preciso esclarecer que "consciência fonológica" não é sinônimo de "consciência fonêmica" ou de "método fônico", uma vez que o que consideramos como "consciência fonológica" é mais abrangente que a	pequenos grupos, em duplas ou feitas coletivamente). Nessa perspectiva, o professor entra como mediador do processo de aprendizagem, tendo por responsabilidade a organização de atividades que levem o aprendiz a refletir e, assim, compreender os princípios do SEA, a partir de suas descobertas e conflitos. Considerando essa perspectiva, organizamos, com base em Leal (2004), alguns tipos de atividade que consideramos fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia de nossa língua: 1) Atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia; 2) Atividades envolvendo consciência fonológica; 3) Atividades para desenvolver a fluência de leitura; 4) Atividades envolvendo leitura e produção de texto; 5) Atividades para o ensino da norma ortográfica. 1) Atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia. Apresentar uma hipótese alfabética de escrita não implica que as crianças estejam alfabetizadas. O conceito de alfabetizado, hoje, envolve a possibilidade de participar das práticas de letramento, a partir da leitura, compreensão e produção de textos escritos (cf. SOARES, 1998). Para conseguirem ler com autonomia, as crianças necessitam dominar as relações letra-som, ou seja, desenvolver um automatismo tanto na leitura como na escrita de palavras, frases e textos. Algumas atividades podem permitir aos alunos pensarem nas letras e nos sons que estas notam, por exemplo, atividades que envolvem a escrita de palavras que começam com a mesma letra ou procurar palavras que iniciam com determinada letra ou sílaba. Outras atividades podem ajudar os alunos a pensarem na sequência de letras que serão utilizadas, como atividades de cruzadinha, caça-palavras, exploração da ordem alfabética, escrita de palavras com uso do alfabeto móvel ou silabário e de

	vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. A escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de "caracteres" ou símbolos, mas um conjunto de "regras" ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Revisando: • No período pré-silábico, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de "pedaços sonoros" das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, a criança cria duas hipóteses absolutamente originais: - a hipótese de quantidade mínima, segundo a qual é	consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas. Apesar das evidências atualmente disponíveis de que a capacidade de segmentar palavras em fonemas, pronunciando-os um a um em voz alta, não é condição necessária ou requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2004; 2006), os defensores dos métodos fônicos acreditam na necessidade de que os aprendizes desenvolvam aquela habilidade, que é extremamente abstrata mesmo para quem já está alfabetizado. O método fônico é um método tradicional de alfabetização que toma como ponto de partida o fonema, que, combinado a outros fonemas, por meio de um processo de síntese, constitui sílabas e palavras. Para compreender que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras e não os significados a elas relacionados, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é essencial. Em outras palavras, para ingressar no que Ferreiro (1995) denominou de "período de fonetização da escrita", que se inicia no nível silábico e culmina no alfabético, a criança precisará, necessariamente, desenvolver capacidade de reflexão fonológica, estabelecendo relações entre a escrita e a pauta sonora, por meio, por exemplo, da segmentação de palavras orais em sílabas e da comparação de palavras quanto ao tamanho e às suas semelhanças sonoras. Consideramos, todavia, assim como Morais (2006; 2012), que o	textos que permitam a reflexão de determinada letra ou sílaba (trava-línguas, parlendas, cantigas); jogos envolvendo leitura e escrita de palavras, por exemplo, o jogo "Quem escreve sou eu", que se encontra disponível nas escolas públicas, no Kit de Jogos de Alfabetização distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além dos jogos e alternativas de trabalho já mencionadas, para ajudar os alunos no domínio das correspondências letra-som, podemos lançar mão de: - Atividades de composição e decomposição de palavras: essas atividades permitem que as crianças analisem as transformações que podem ocorrer dentro de uma mesma palavra, com o acréscimo ou retirada de uma letra ou sílaba; - atividades de montagem de textos que foram trabalhados em sala: o professor pode recortar determinado texto (cantigas, parlendas, poemas, dentre outros) em palavras ou frases, colocar no envelope e solicitar que os alunos façam a montagem deste; - Escrita de palavra que possuam determinada letra: esse tipo de atividade possibilita aos alunos vivenciarem a escrita de palavras iniciadas com determinada letra, o que permite às crianças pensarem nas relações letra-som no início das palavras. 2) Atividades envolvendo consciência fonológica A consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intra-silábico e fonêmico. Segundo Gombert (2003), as atividades metalinguísticas são atividades de reflexão sobre a linguagem e sobre seu uso. Consistem na capacidade de o sujeito monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico (compreensão e produção). As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, como os alunos que já compreenderam o princípio

	preciso ter no mínimo três (ou duas) letras para que algo possa ser lido; - a hipótese de variedade, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel. De modo parecido, a criança passa a conceber que, no interior de uma palavra, as letras têm que variar. Se pedirmos à criança que leia o que acabou de escrever, apontando com o dedo, nessa etapa, ela geralmente não busca fazer relações entre as partes escritas (letras, agrupamentos de letras) e as partes orais das palavras em foco. No período silábico, ocorre uma revolução. A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. As escritas silábicas estritas, que aparecem depois, seguem uma regra exigente: uma letra para cada sílaba pronunciada. Tais escritas podem ser de dois tipos: • silábicas quantitativas ou "sem valor sonoro", nas quais a criança tende a colocar, de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, mas, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita. • silábicas qualitativas ou "com valor sonoro", nas quais a criança se preocupa em colocar não só uma letra para	desenvolvimento da consciência fonológica constitui condição necessária, mas não suficiente para a apropriação do SEA. Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, é necessário não apenas analisar as "partes sonoras" que constituem as palavras, mas também desenvolver uma série de operações lógicas como a relação entre a totalidade e as partes constitutivas e a correspondência termo a termo (FERREIRO, 1990). O processo de apropriação do SEA envolve, além da compreensão, pelos aprendizes, de distintas propriedades conceituais (o que a escrita nota e como), a memorização de algumas convenções. O quadro apresentado a seguir, extraído de Morais (2012, p. 51), ilustra essas propriedades conceituais e convenções: Propriedades conceituais e convenções do SEA: 1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;	alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia. Para esse último grupo, sugerimos as seguintes atividades, envolvendo a consciência fonológica: - Jogos que desenvolvem a consciência fonológica. A caixa de jogos de alfabetização (BRASIL, 2009), distribuída pelo Ministério de Educação, propõe alguns jogos que possibilitam esse tipo de reflexão, tais como: Bingo dos Sons Iniciais, Caça-Rimas, Dado Sonoro, Trinca Mágica; - Atividades que trabalhem diferentes habilidades em vários níveis das palavras, como identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares de diferentes palavras. Como exemplo de uma atividade de identificação, os alunos poderiam ser solicitados a identificar, no trava-língua a seguir, as palavras que começam com a mesma sílaba: "Olha o sapo dentro do saco / O saco com o sapo dentro / O sapo batendo papo / e o papo do sapo soltando vento." Podemos solicitar, ainda, que a criança escreva duas palavras que comecem com a mesma sílaba da palavra CAFÉ; - Atividades de exploração de textos que trabalham o extrato sonoro da língua (cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, textos poéticos) permitem aos alunos explorarem palavras que apresentam sons parecidos, bem como sobre algumas letras e seus valores sonoros. 3) Atividades para desenvolver fluência de leitura As atividades envolvendo a fluência em leitura não podem ficar em segundo plano na prática do professor. É necessário solicitar a leitura de textos, sejam eles curtos ou não. Além disso, os textos que exploram o extrato sonoro das palavras podem ajudar nesse processo. Além deles, outras atividades podem ser sugeridas: - Leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos, em que a professora pode organizar um cantinho de leitura, com variados textos (histórias em quadrinhos, livros de histórias, jornais, revistas científicas). - É importante que dentro da rotina da sala de aula seja disponibilizado um horário para

	cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas também letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. É comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como P T K para peteca. Apesar da grande evolução que conseguiu, a criança sofrerá uma série de conflitos ao ver que sempre escreve as palavras com menos letras do que as usadas pela professora ou por meninos e meninas já alfabetizados. Ao tentar escrever as palavras *bota* e *sopa*, ela pode registrar no papel, para cada palavra, apenas as vogais O A e ficar "embatucada", diante de hipóteses que tinha elaborado antes: como podem duas coisas diferentes serem escritas com as mesmas letras e estas aparecerem na mesma ordem? Como pode ser palavra algo que tem tão poucas letras? No período silábico-alfabético, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso "observar os sonzinhos no interior das sílabas". Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira. Finalmente, no período alfabético, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio	6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas nas quais aparecem; 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- -vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. No segundo ano, as práticas de ensino do SEA devem estar voltadas para a consolidação do conhecimento das diferentes relações som-grafia de nossa língua, de modo a permitir que a criança possa ler e escrever palavras, frases e alguns textos de menor extensão. Quando a criança atinge a hipótese alfabética, pode ainda não dominar uma série de correspondências som-grafia de nossa língua. REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS: são os casos da norma ortográfica que têm regras. Por exemplo, o uso de R ou RR ou de G ou	esse tipo de encaminhamento, a fim de que essa prática faça parte do dia a dia dos jovens leitores. Além disso, outros momentos envolvendo a leitura podem ser sugeridos em sala de aula, tais como: - Recital de poemas, uma atividade que permite aos alunos terem contato com poemas da tradição oral, bem como com autores diversos; - Hora da Notícia ou da reportagem, sugerindo que os alunos fiquem responsáveis em trazer notícias ou reportagens interessantes, para ler para os colegas da sala. 4) Atividades envolvendo leitura e produção de texto. É importante destacarmos que a reflexão sobre o SEA não pode estar distanciada das atividades de leitura e produção de texto. Nesse sentido, um bom recurso didático para conciliar os diferentes eixos de ensino, relativo ao componente curricular Língua Portuguesa são as obras complementares, disponibilizadas às escolas pelo MEC e organizadas por acervos. Nesses acervos, podemos encontrar uma variedade de livros que contribuem para aprendizagem: - Sobre as letras do alfabeto e reflexão sobre as correspondências som / grafia; - Da reflexão sobre as semelhanças sonoras das palavras, a partir de textos que exploram rimas, aliterações, repetições de palavras; - Sobre o vocabulário (formação de palavras, reflexão sobre significados de palavras ou expressões)"; - De recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade (onomatopeias, repetição de frases e expressão ao longo do texto e presença de textos cumulativos). Vale ressaltar que, quando a criança compreende a escrita alfabética, ela já apreende o modo de funcionamento do sistema e começa a aprender diferentes relações som-grafia. Mesmo avançando nessa última empreitada, ela ainda desconhece a norma ortográfica. Por essa razão, muitos erros ainda são detectados na produção escrita dos aprendizes.

	de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos "sonzinhos" que aparecem em cada sílaba. Devemos estar atentos para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. As crianças não começam a tentar compreender a escrita apenas quando entram no 1º ano; elas podem avançar muito, no final da Educação Infantil, se vivenciarem, na escola oportunidades para tal. Numa visão construtivista, a criança precisa reconstruir em sua mente as propriedades do SEA e, em tal percurso, não é possível "queimar etapas", já que um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior. Assim, precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos "uma aulinha", explicando que as letras notam os fonemas ou sonzinhos das palavras. Não é porque os adultos criam explicações sobre "abraços" de letras "amiguinhas" que a criança vai, magicamente, mudar sua maneira de pensar. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando, no interior destas, as partes orais e escritas.	GU. IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS: são os casos da norma ortográfica que não têm regras. Por exemplo, o uso de H inicial ou de X e CH. No segundo ano do Ciclo de Alfabetização, as práticas de ensino do SEA devem estar voltadas para a consolidação desse processo, isto é, para o domínio das correspondências som-grafia de nossa língua, de modo a que os alunos consigam ler e escrever com autonomia. Torna-se necessário um ensino sistemático das relações entre sons e grafias, que, por serem convencionais, não serão descobertas espontaneamente pela criança. Em tempos recentes, esse ensino tem, muitas vezes, sido abandonado, porque supostamente estaria relacionado aos tradicionais métodos de alfabetização, que promoviam um ensino direto, explícito e sistemático do SEA por meio da repetição e da memorização. Tal fenômeno tem sido denominado por Soares (2004) de "desinvenção da alfabetização", para expressar o processo de destituição da especificidade da alfabetização em relação ao letramento. No segundo ano do Ciclo de Alfabetização, as práticas de ensino do SEA devem também investir no aprofundamento e na consolidação de outros conhecimentos e habilidades relativos a convenções: o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra e a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos. Em relação ao reconhecimento e ao uso de diferentes tipos de letra, espera-se que, ao longo do segundo ano, a criança aprofunde e	

		consolide as habilidades de reconhecer diferentes tipos de letra, em situações de leitura de textos de diversos gêneros textuais, e de usar diferentes tipos de letra em situações de escrita de palavras e textos. Depois de que as crianças já tiverem compreendido o funcionamento do SEA, isto é, quando já tiverem construído uma hipótese alfabética, deve-se investir sistematicamente na apresentação de outros tipos de letra, como a de imprensa minúscula e a cursiva maiúscula e minúscula, que são usadas em diferentes gêneros textuais, em várias situações sociais de leitura e de escrita. Outra habilidade que precisa ser aprofundada e consolidada no segundo ano é o uso do espaço em branco para separar as palavras dos textos. O uso do espaço em branco para separar as palavras dos textos é uma convenção que foi incorporada tardiamente na história da escrita, pois, durante séculos, os textos eram dispostos sem separação entre as palavras. (FERREIRO, 2002). Por ser uma convenção social, o uso de espaços em branco para segmentar as palavras dos textos não é aprendido espontaneamente, devendo ser, portanto, objeto de ensino no Ciclo de Alfabetização.	
Texto 2	**O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?**	**O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização**	**O ensino da Ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no "último" ano da Alfabetização?**
Principais conteúdos	No primeiro ano da escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que	No segundo ano do ciclo de alfabetização, os alunos precisarão aprofundar e consolidar alguns conhecimentos e habilidades já introduzidos no primeiro ano: o domínio de correspondências som-	Quando falamos sobre ensino da Ortografia no ano 3, estamos nos referindo à necessidade de chamar a atenção dos alunos para algumas relações som-grafia presentes na norma. Nossa norma ortográfica apresenta casos de

	as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. No ano 1 da alfabetização, a mediação do professor deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes. O professor deverá atuar como um importante parceiro dos alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos (por exemplo, REGO, 1988; TEBEROSKY, 1989; TEBEROSKY, 1995) têm demonstrado que, desde muito cedo, as crianças desenvolvem conhecimentos quando estabelecem interações com a linguagem escrita e com palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita convencionalmente. Assim, quando chegam à escola, já dispõem de saberes, sobretudo aqueles relativos aos usos e funções da língua, mas precisam entender como funciona o SEA. **O papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA** Desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a	grafia; o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra; a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos. Não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente. No Ciclo de Alfabetização, especificamente em relação à apropriação do SEA, torna-se fundamental pautar as propostas de ensino da língua escrita em situações interessantes e, sempre que possível, lúdicas. Os quatro direitos de aprendizagem colocados para aprofundamento e consolidação no segundo ano do Ensino Fundamental precisam ser desenvolvidos, sobretudo, com aquelas crianças que já conquistaram os demais direitos de aprendizagem do eixo da análise linguística, voltados para apropriação do SEA que são propostos para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, é necessário aprofundarmos nossas discussões em atividades voltadas para o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens da escrita alfabética. Destacaremos três tipos principais: 1. atividades que envolvem o domínio de correspondências som-grafia; 2. atividades que envolvem o reconhecimento e o uso de	regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras. As correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. A apropriação dessas restrições se dá por meio da compreensão dos princípios gerativos da norma, isto é, das regras. As correspondências irregulares, por outro lado, não apresentam uma regra que ajude o aprendiz a selecionar a letra ou o dígrafo que deverá ser usado. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar nesses casos (MORAIS, 1998) . As regularidades diretas são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema (é o caso de P,B,T,D,F,V). A grafia desses sons não impõe dificuldades às crianças que já começaram a perceber essa relação no momento da apropriação do SEA. As regularidades contextuais, por sua vez, ocorrem quando a relação letra-som é determinada pela posição (contexto) em que a letra aparece dentro da palavra. As correspondências regulares morfológico-gramaticais são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (MORAIS, 1998), ou seja, nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será usado. Por fim, as irregularidades estarão mais na dependência da memorização do aluno. Observando a escrita de crianças que já entendem a escrita alfabética, é possível perceber que alguns alunos tendem a imaginar que cada letra representa um único som, cometendo várias violações ortográficas. Além disso, outras crianças podem compreender o princípio de escrita alfabética, contudo ainda dominar poucas relações grafema / fonema, de modo a trocar letras, mesmo àquelas que têm uma relação grafofônica mais regular. Nesse sentido, no início do ano 3, as crianças podem apresentar conhecimentos distintos sobre as convenções ortográficas.

	chamar consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética. A consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992). Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, "monitorando" seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. Assim, uma criança pequena pode, por exemplo: • observar que a palavra *janela* tem três pedaços" (sílabas), que a palavra *casa* tem dois "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior; • identificar, ao lhe mostrarmos quatro figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras *gato* e *galho* são as que "começam parecido", porque começam com /ga/; • falar *cavalo*, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra *casa*; • identificar que no interior das palavras *serpente* e *camaleão* há outras palavras (*pente, leão, cama*);	diferentes tipos de letra; 3. atividades que envolvem a utilização do espaço em branco para separar as palavras do texto. 1. Atividades que envolvem o domínio de correspondências som-grafia. Acerca do domínio das correspondências som-grafia, que permitem ao aprendiz ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, é fundamental considerar, para este momento, a reflexão sobre a relação entre fonemas e letras ou grupo de letras. Gontijo (2008, p. 121), baseando-se em estudos realizados sobre a aprendizagem da escrita por crianças, afirma o seguinte acerca das relações entre som e letra: "Estas não são relações que podem ser construídas individualmente pelas crianças, por meio de um processo espontâneo de interação com a escrita, pois isso resultaria em relações arbitrárias. Sendo assim, para que as crianças elaborem com precisão essas relações, é necessária uma ação intencional, deliberada e planejada por parte dos professores alfabetizadores." A autora ainda continua chamando a atenção de que essas ações precisam articular as atividades voltadas para a aprendizagem da escrita alfabética em si, conjugadas às ações sociais de ler e escrever textos. As relações sonoras e gráficas entre as palavras, suas semelhanças e diferenças, no que se refere ao início, meio e fim delas (das palavras), podem colaborar no desenvolvimento de conceitos pelos alunos acerca, por exemplo, de como palavras que começam com sons iguais são grafadas, ou mesmo perceber as semelhanças escritas entre os finais de	Pesquisas têm demonstrado que o processo de reflexão ortográfica se dá de forma gradativa. O fato de uma criança dominar um tipo de regra não implica o domínio de regras semelhantes, pois parece existir uma complexidade distinta entre regras de um mesmo tipo, tornando algumas mais fáceis de serem apreendidas que outras (CURVELO, MEIRELES, CORREA, 1998). As crianças devem ser levadas pelo docente a refletir sobre a norma ortográfica, contudo o ensino sistemático da Ortografia não deve ser iniciado antes que os alunos compreendam o SEA e tenham dominado a maioria dos valores convencionais das letras. É importante que os aprendizes já sejam capazes de produzir e ler pequenos textos com alguma fluência, para que a Ortografia venha a ser tomada como objeto de ensino e aprendizagem mais sistemáticos. Como a norma ortográfica é dotada de regularidades e irregularidades, deve ser dado um tratamento diferenciado a tais correspondências fonográficas. É necessário que o professor leve os alunos a refletirem sobre as regras ortográficas, além de levá-los a compreender que outras questões ortográficas dependem de memorização. Sugerimos que apenas algumas das regularidades sejam exploradas mais sistematicamente ao longo do primeiro ciclo. Retomamos abaixo o trecho do quadro dos direitos de aprendizagem apresentado na íntegra na unidade 1, relacionado ao domínio ortográfico: **Análise linguística** - Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). - Grafar corretamente palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos

	• identificar, ao lhe mostrarmos quatro figuras (*chupeta*, *galinha*, *panela*, *varinha*), que as palavras *galinha* e *varinha* terminam parecido, isto é, rimam; • falar palavras como *caminhão* ou *macarrão*, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão; • identificar, ao lhe mostrarmos quatro figuras (*vestido*, *martelo*, *vampiro*, *coruja*), que as palavras *vestido* e *vampiro* são as que começam parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho". Desse modo, não devemos nunca reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras. Na realidade, diferentes pesquisas (MORAIS, 2004; MOUSINHO; CORREA, 2008; AZEVEDO; MORAIS, 2011) têm demonstrado que mesmo crianças já alfabetizadas (inclusive por métodos fônicos) são praticamente incapazes de: - segmentar em voz alta uma palavra (como guerra), dizendo um a um seus fonemas (/g//E//x/ /a/) e contá-los, sem estar pensando sobre as letras, isto é, sobre a forma gráfica da palavra; - adicionar ou subtrair fonemas no início de uma palavra: - recompor uma palavra, sintetizando seus fonemas, escutados sequenciadamente, um a um. Estudos que acompanharam crianças no último ano da Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental (FREITAS, 2004;	palavras que rimam. Nesse sentido, as atividades que priorizam o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica têm um importante papel no ensino das relações som-grafia. O "Bingo dos sons iniciais", o "Caça-rima", o "Dado-sonoro" e a "Trinca-mágica" – todos esses jogos foram distribuídos pelo MEC nas escolas públicas do país – são bons exemplos de materiais que promovem a reflexão fonológica. Os jogos "Mais um", "Troca letras", "Bingo da letra inicial" e "Palavra dentro de palavra", do mesmo acervo, contribuem de forma direta para o estabelecimento das relações entre pauta sonora e registro gráfico. 2. Atividades que envolvem o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra É preciso levar os alunos a reconhecerem e fazerem uso não só da letra de imprensa maiúscula, cujo reconhecimento e traçado são mais simples, mas também da imprensa minúscula e da cursiva maiúscula e minúscula, por meio de situações de leitura e escrita diversas. As coleções de livros didáticos de alfabetização, aprovadas nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em geral, apresentam propostas interessantes para a inserção, de maneira gradativa, do reconhecimento e uso dos diferentes tipos de letra pelos alunos. Quanto a esse aspecto, Chartier, Clesse e Hérbrard (1996, p. 20) apontam a apropriação da grafomotricidade como uma aprendizagem pertinente às crianças que se encontram em processo de construção de conhecimentos acerca da escrita alfabética. É preciso lembrar que é fundamental garantir,	e adjetivos). Quando se trata das regularidades diretas, a proposta é introduzir e aprofundar esse trabalho no ano 1. Quando a criança compreende o princípio alfabético, ela passa a deduzir que cada letra representa um som e que cada som é representado por uma única letra. Nesse sentido, os grafemas que compõem esse grupo parecem estar perfeitamente ajustados à compreensão sobre a escrita atingida pela criança.. Algumas correspondências regulares contextuais precisam ser introduzidas no ano 2 e aprofundadas e consolidadas no ano 3. A escolha por essas regularidades contextuais se deve ao fato de serem bem frequentes na escrita. Por essa razão, os alunos têm mais chances de encontrá-las. É necessário ressaltar, ainda, que, quando se fala em consolidação dessas regularidades contextuais no ano 3, isso não significa dizer que estas não devam ser retomadas em anos seguintes. Mas é importante desenvolver um trabalho de reflexão sobre essas regras para que os alunos possam apresentar uma escrita com uma apropriação maior da relação letra-som e, com isso, uma escrita mais inteligível. Seguindo essa tendência, os livros didáticos do ano 3 têm apresentado poucas atividades voltadas para a apropriação do SEA.. Para o estabelecimento de um planejamento adequado para a turma, é necessário que o professor realize um diagnóstico ortográfico para identificar o que as crianças já sabem sobre a norma, o que eles sabem de forma assistemática e o que eles ainda precisam saber. Essa diagnose ajudará o docente a mapear tanto a necessidade de cada aluno quanto a necessidade da turma. A partir do mapeamento, é necessário organizar o ensino, de modo a tratar separadamente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. O registro constante dos avanços das crianças em relação ao conhecimento

	MORAIS, 2004, 2010 LEITE, 2011) constataram que, à medida que avançavam em direção a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças também tendiam a avançar em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras. Assim, tem-se constatado que certas habilidades fonológicas parecem importantes: - para chegar a uma hipótese silábica quantitativa (sem valor sonoro), as crianças precisariam ter habilidades de não só separar e contar as sílabas orais das palavras, mas também de comparar palavras quanto ao tamanho, o que pressupõe raciocinar apenas sobre a sequência de partes sonoras, esquecendo as características dos objetos a que as palavras se referem; - para usar uma hipótese silábica qualitativa ou hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas, as crianças precisam avançar em suas habilidades de identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba ou que rimam. Isso fica evidente quando pensamos que a criança que escreveu A U I para JABUTTI precisou não só contar as sílabas da palavra, mas, também, examinar cada sílaba na ordem em que aparece no todo-palavra e analisar "sonzinhos" que aparecem no interior de cada sílaba; - para escrever segundo uma hipótese alfabética, as crianças precisam identificar palavras que começam com o mesmo fonema. Frisamos que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre à medida que a	primeiro, a compreensão da escrita alfabética pelos alunos para, posteriormente, levá-los a reconhecer e a grafar, de forma sistemática, diferentes tipos de letra. No acervo de obras complementares, há materiais que apresentam seus textos com tipos de letra diferentes (imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula). Mais uma possibilidade interessante de trabalho é o uso do recurso do computador. Teberosky (2004, p. 163) orienta que além de o teclado mostrar para os alunos uma quantidade limitada de letras, explicitando o acervo que eles precisam apropriar-se, estas são expostas em imprensa maiúscula. Porém, ao digitarem, os alunos podem encontrar a imprensa minúscula e, assim, passam a estabelecer comparações tanto em relação às formas de traçar a mesma letra, quanto na grafia – semelhanças e diferenças – entre uma letra e outra. Em processadores de textos mais atuais, é possível encontrar, inclusive, a letra cursiva, ampliando as possibilidades de trabalho. 3. Atividades que envolvem o uso do espaço em branco para segmentar as palavras dos textos O reconhecimento e o uso de espaços em branco para separar as palavras em um texto são aprendizagens igualmente pertinentes para este ano de escolaridade. Analisar os espaços em branco entre as palavras, bem como o início e fim (oral e escrito) delas, separadamente e dentro de textos, passa a ser uma estratégia necessária para crianças em momento de consolidação da aprendizagem da escrita alfabética e em fase inicial de produção de textos de gêneros diversificados. É relevante salientar que essa aprendizagem requer	ortográfico também deve ser realizado, o que ajudará o docente a rever e estabelecer novos objetivos. Os momentos de produção e, sobretudo, de reescrita / revisão dos textos devem configurar-se como oportunidades para o ensino da Ortografia. Contudo, esses momentos não substituem um trabalho mais específico e sistemático. Algumas propostas nos parecem essenciais para que os alunos internalizem a norma ortográfica e façam dela no seu dia a dia, tais como: 1) Convivência diária com diferentes materiais impressos. Esse tipo de contato possibilitará que os alunos interajam com bons modelos de texto e possam refletir sobre eles; 2) Atividades que possibilitem a reflexão sobre a norma ortográfica, individual e coletivamente, de modo a permitir aos alunos expressarem seus conhecimentos sobre a escrita correta das palavras, analisando as regularidades existentes, tanto a partir de sequências de atividades envolvendo a reflexão sobre determinada regra, como revisando sua produção de texto escrito. Ao longo de uma sequência de atividades, o professor pode confrontar as hipóteses levantadas pelos alunos com as possibilidades de uso dos grafemas. Nos momentos de revisão de textos produzidos pelos alunos, o professor pode levar ao questionamento sobre a escrita de algumas palavras. Este é um bom momento para os alunos retornarem as discussões sobre o uso de determinado grafema. Convém ressaltar que essas dúvidas semeadas pelo professor devem ser elaboradas tanto para as palavras que estão escritas corretamente quanto para as palavras que apresentaram alguns erros. É importante que o conhecimento ortográfico dos alunos seja cada vez mais explícito e consciente, a fim de que possam explicitar porque tal palavra se escreve com determinado grafema e não com outro. 3) Atividades que possibilitem a

	criança tem oportunidades de refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Desse modo, temos clareza de que: - as habilidades de consciência fonológica importantes para uma criança se alfabetizar dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da Educação Infantil e no começo do Ensino Fundamental; - as crianças não devem ser "barradas", impedidas de entrar no Primeiro Ciclo se ainda não apresentam certas habilidades importantes de consciência fonológica. Nos métodos fônicos, os alfabetizandos são treinados a pronunciar isoladamente os fonemas das palavras. Seus autores e defensores acreditam que, segmentando oralmente os fonemas das palavras e memorizando as letras a eles correspondentes, as crianças dominariam a escrita alfabética. A compreensão de um sistema notacional complexo como é a escrita alfabética, requer, como nos ensinou Ferreiro (1989), que a criança lide com uma série de aspectos lógicos /conceituais, para entender como as letras funcionam, ao formar as palavras. Assim, a criança tem que: - compreender que as letras são classes de objetos substitutos, que se equivalem entre si, de modo que B, b, B e b são a mesma letra. - analisar a ordem das partes orais e das partes escritas das palavras,	uma análise mais gráfica que oral. Teberosky e Colomer (2003, p. 63) consideram que a palavra é tudo "o que figura entre os espaços em branco", isto é, a palavra tem uma definição gráfica.Os livros didáticos já inserem alguns exemplos de propostas para atender a essa necessidade, mas alguns alunos podem precisar de intervenções mais precisas e constantes para entender quando e onde segmentar e quando juntar. Teberosky (2004, p. 163) salienta que o trabalho no computador, além de colaborar para a aprendizagem dos diferentes tipos de letra, pode contribuir para a identificação dos espaços em branco entre as palavras:	explicitação dos conhecimentos (KARMILOFF-SMITH, 1992) pelos alunos de forma verbalizada (quando a criança é capaz de informar a regra em questão) ou não; 4) Atividades que possibilitem a sistematização do conhecimento pelo próprio aluno. Após a realização de várias atividades explorando determinada regra ortográfica, os alunos deverão ser convidados a, coletivamente, tentar formular uma regra, como no exemplo abaixo, retirado de um livro didático aprovado no PNLD 2010: "De acordo com o que você analisou até agora, formule uma regra para o emprego do R." As sistematizações da turma, depois de discutidas, devem ser expostas em um mural na sala de aula para que os alunos possam tirar dúvidas no momento da escrita de determinadas palavras, sempre retornando ao que foi sistematizado. Um ensino sistemático da ortografia não significa que se deva enfatizar a memorização, mas, sim, estabelecer debates sobre os princípios gerativos da norma (as regras).

	observando sua relação com os todos (palavras orais e palavras escritas). - usar uma lógica de correspondência termo a termo para entender a relação serial entre partes orais e partes escritas. Ante tal complexidade, a capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras é uma condição necessária para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética, mas não é condição suficiente para dar conta de reconstruir as propriedades do SEA. Para compreender a relação entre partes orais e escritas das palavras, as crianças se beneficiam muito da materialização que a forma escrita das palavras lhes proporciona. Assim como defende Ferreiro (2003), e foi comprovado por Bradley e Bryant (1987), poder montar e desmontar palavras e poder observar a sequência de letras de palavras parecidas são importantes suportes cognitivos para as crianças pensarem nos segmentos sonoros, muito mais abstratos e sem uma aparência material. Não é à toa que, ao serem solicitadas a pensar sobre fonemas, muitas crianças se referem às letras das palavras, pois essas formas gráficas são muito mais "palpáveis" e "observáveis" como unidades.		

Quadro 3 – Principais conteúdos: unidade 4

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Texto 1	**Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças**	**O lúdico na sala de aula**	**A criança que brinca, aprende?**
Principais conteúdos	As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real. Do ponto de vista físico, cognitivo e social as brincadeiras trazem grandes benefícios para a criança. Por meio do lúdico, ela representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprende a interagir com as pessoas. Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002). Em uma perspectiva que amplia a noção de sujeitos aprendizes e busca contemplar os diferentes direitos de aprendizagem, é preciso refletir sobre a inclusão de crianças sem e com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental, pensando na prática pedagógica com a utilização de materiais lúdicos já existentes nos acervos escolares. As crianças ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental precisam ser avaliadas quanto aos aspectos motores, comunicacionais, sociais e de aprendizagem, incluindo-se o nível de letramento e alfabetização No caso das crianças com deficiência, essa avaliação é crucial para que se possa realizar as adaptações necessárias nos recursos didáticos e estratégias de modo a incluí-las nas	A preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolverem intelectualmente. Para Jean Piaget (1987), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Nesse sentido, pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade. Na constituição da cultura escolar, o lúdico foi excluído durante muito tempo, pois o aprender não combinava com brincar, rir e se divertir. Novas perspectivas de ensino e aprendizagem, diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar-se de atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, para desenvolver a aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização. Para integrar os jogos e brincadeiras na rotina da sala de aula, é preciso que se defina o momento e a forma do brincar na sala de aula. As atividades lúdicas devem se integrar ao planejamento e à rotina da classe de forma a contemplar situações em que a turma esteja disposta em grande	Inovações tecnológicas e pedagógicas marcaram o início do século XX. O processo educativo passou a colocar o indivíduo, a criança, em posição de destaque e a manifestar preocupação em tornar-se mais eficiente e mais significativo para ela, mais associado à sua da vida, de modo a atender às suas reais necessidades. John Dewey defendia, já nos anos 1920, que o jogo faz parte do ambiente natural da criança. A necessidade de brincar precisava, portanto, ser respeitada na escola. Outros pesquisadores mostraram, em seus estudos sobre a infância, que é possível conciliar os interesses das crianças pelo jogo e pela brincadeira e os objetivos de ensino da escola. Jean Piaget (apud ALMEIDA, 2003), por exemplo, se refere ao jogo como uma importante atividade na educação das crianças, uma vez que lhes permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e também favorece a aprendizagem de conceitos. Em suas palavras: "os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual" (p. 25). Na perspectiva sócio-histórica, a apropriação do repertório de brincadeiras e jogos que constituem o patrimônio cultural, bem como as atividades lúdicas, é um bom caminho para que as crianças, em interação com pares e utilizando estratégias cognitivas,

	atividdes. Assim, se realizarmos as adaptações e respeitarmos a individualidade das crianças com deficiência, elas podem participar das brincadeiras e jogos propostos em sala de aula, juntamente com os estudantes sem deficiência. No ensino de Matemática, autores como Muniz (2012) e Robinet (1987) destacam a potencialidade dos jogos para mobilizar conhecimentos matemáticos no domínio da geometria, incluindo descoberta e domínio do espaço, dos deslocamentos, das propriedades das figuras; no domínio numérico a partir da descoberta das propriedades dos números, utilização da numeração, e no domínio lógico. No ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, diversos jogos podem ser utilizados pelos professores para ajudar na aprendizagem. Por exemplo, a reflexão sobre o sistema alfabético pode ser realizada por meio de jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e relações com a escrita. O foco central do trabalho, em uma perspectiva de currículo inclusivo, é que todos têm direito a aprender, a brincar, a se divertir. Promove-se, desse modo, uma educação em que os cuidados com a criança implicam o respeito às diferenças e o favorecimento de situações seguras e lúdicas de aprendizagem	grupo; situações em pequenos grupos, tanto para a realização de propostas em que todos os estudantes participam da mesma atividade quanto para os momentos em que diferentes grupos realizam diferentes tarefas e situações em dupla. No caso de crianças com deficiência, essa seleção de material deve ser feita com todas as adaptações necessárias para que o aluno não se sinta frustrado e abandone a atividade.	desenvolvam as funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem. Vygotsky (apud KISHIMOTO, 2005) indica, ainda, a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de situações imaginárias, e revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. Ao observar sistematicamente crianças brincando, Henri Wallon (apud BARBOSA e BOTELHO, 2008) chamou a atenção para o fato de que nesses contextos as crianças desenvolvem várias habilidades corporais, afetivas, cognitivas que contribuem para aquisições fundamentais à pessoa. Um professor atento aos sinais comunicativos das crianças enquanto brincam pode promover situações de aprendizagem sistemática ao se inserir no contexto da brincadeira os jogos e as brincadeiras que favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas. Ao brincarem, as crianças reinventam formas de interagir, reinventam regras de convivência, reinventam a realidade (física e social), recheando-a de imaginação. Sempre que brincam, aprendem. Se observarmos crianças brincando, veremos que muitas vezes a brincadeira envolve momentos de impasses, de superação de limites e enfrentamento de desafios. Não é, portanto, somente um campo de facilidades, de prazer desprovido de esforço, perseverança, empenho. Por outro lado, se entendermos que o esforço empreendido no

			ato de aprender pode trazer, junto com ele, a alegria da descoberta, também a aprendizagem pode ter uma dimensão lúdica, brincante.
Texto 2	**Que brincadeira é essa? E a alfabetização?**	**O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula**	**A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares**
Principais conteúdos	Teóricos construtivistas defendem a necessidade da participação efetiva do sujeito na construção do conhecimento e evidenciam que, desde os primeiros dias de vida, as brincadeiras se constituem como situações de aprendizagem. É bastante atual a ideia defendida por Leontiev (1988) de que na infância a atividade principal da criança é a brincadeira e que, com base nela, a criança aprende a interagir e compreende o mundo. Podemos afirmar que autores de diferentes matizes teóricas defendem a ludicidade como base para a aprendizagem. Com base nos estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1994), é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Pode atuar na seleção de propostas de atividades, na organização dos grupos de crianças, na mediação durante a situação ou mesmo pode ser um problematizador, provocando as crianças a tomarem decisões, a opinarem, a defenderem suas posições. Uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude. E a alfabetização? A perspectiva que vem sendo adotada sobre alfabetização neste curso (ver unidades 1 a 3) comporta a ideia de que alfabetizar implica em ensinar o Sistema de Escrita	No componente curricular Língua Portuguesa, muitas atividades podem ser desenvolvidas de maneira a privilegiar o lúdico no processo de aprendizagem. Jogos de palavras, presentes na tradição oral, leitura de textos rimados, trava-línguas, além de livros de literatura infantil são exemplos de importantes instrumentos que despertam a ludicidade no aprendizado da língua materna. Na escola, esses jogos podem auxiliar muito o aprendizado da língua materna. De acordo com Chartier (1996), os jogos com a língua, de tradição oral, constituem um repertório inesgotável que serve para exercitar a memória e construir as representações mentais, pois, pelo fato de fazer parte da cultura, as pessoas aprendem a jogar informalmente umas com as outras e já sabem como brincar em diferentes espaços de convivência, em casa, na rua. Quando são levados para a escola, além de facilitar o acesso das crianças à leitura individual e autônoma, pois antecedem o trabalho de decodificação do texto escrito, aproximam os estudantes das situações vivenciadas fora da escola. Para os alunos em processo de apropriação do Sistema de Escrita, os jogos ou as atividades de análise fonológica são importantes instrumentos para o aprendizado da língua, pois levam os aprendizes a	Desde a invenção da tipografia, uma das maneiras mais comuns de apropriar-se de informações é por meio dos livros. Nesse sentido é necessário que se realize uma educação literária (COLOMER, 2007), ou seja, a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário pode ser um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares Teresa Colomer (2007) defende a presença da literatura no currículo escolar: "[...] A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, trata-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo." (Colomer, 2007) Algumas experiências escolares apontam o caráter integrador do ensino de Literatura, que permite transitar entre os componentes curriculares e a sensibilização estética.

	Alfabética, a leitura e a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares. Anteriormente, já foram citadas situações de conversa sobre o texto (leitura de textos), produção coletiva de texto e jogos relacionados ao ensino da matemática e do sistema alfabético. Em relação à leitura de textos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, é muito importante a realização de leitura em voz alta pelo professor. Nestes casos, o professor assume o papel de leitor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. Se forem realizadas escolhas de textos interessantes ao público infantil, a situação será lúdica. Em relação à produção de textos, pode-se realizar também algum projeto ou sequência didática que tenha como produto final um texto a ser socializado pelo grupo. Quanto aos jogos, podem ser realizados diferentes tipos, a depender dos objetivos definidos.Podem ser planejadas situações nas quais todo o grupo classe participa de um mesmo jogo, como, por exemplo, o jogo "Troca letras", distribuído pelo MEC, ou o "Jogo da forca", de tradição popular. Há, ainda, a possibilidade de situações em que a turma esteja dividida em grupos que brincam de jogos diferentes a partir da decisão didática por "atividades diversificadas"para crianças em momentos diferentes da apropriação do sistema de escrita. Tomando os cuidados necessários e evitando-se a exclusão de alunos com necessidades especiais, podem ser promovidas situaçõesdiversificadas de ensino em que de modo lúdico as crianças possam aprender a ler e escrever e ampliar suas referências culturais, aprendendo sobre a natureza e a sociedade.	pensar nas palavras em sua dimensão não só semântica, mas também sonoro-escrita. Refletir sobre a relação entre a escrita e a pauta sonora ajuda os estudantes a estabelecer e sistematizar as relações entre letras ou grupos de letras e os fonemas com mais eficiência, princípio fundamental para a alfabetização. É preciso lembrar que a consciência fonológica não pode ser desenvolvida com todos os alunos. O surdo, por exemplo, não tem uma língua materna que mantenha uma correspondência letra-som. Outros recursos devem ser utilizados para que o surdo seja alfabetizado em Língua Portuguesa (sua segunda língua). Como sua língua materna se constitui uma língua espaço-visual, o professor pode se utilizar dela como base para a alfabetização de seus alunos surdos. Em suma, a cada atividade planejada é preciso verificar se há alguma criança com impedimento e realizar as adaptações necessárias. Quando não há crianças com impedimentos, ainda assim é necessário ter o cuidado de observar se todas as crianças estão participando de modo efetivo das atividades.	Para Soares (1999), o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer. Esse prazer relaciona-se à experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo. Mas a literatura é repleta de informações sobre o mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas. Levantamentos de larga escala sobre o perfil do leitor brasileiro têm revelado que a escola é um espaço importante para apresentar autores e livros aos estudantes. Porém, a presença dos livros de literatura na escola não significa que eles sejam lidos nesse espaço respeitando-se as características e funções de um texto literário Segundo Soares (1999), uma escolarização adequada da literatura requer a consideração de que os objetivos de leitura e de estudo de um texto literário são específicos desse tipo de texto. Hoje as escolas brasileiras recebem diferentes livros selecionados para integrarem os programas do governo federal: o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) disponibiliza aos alunos e professores livros de literatura e o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares que distribui acervos que têm como característica abordar algum conteúdo concernente aos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caráter amplo desses programas assegura que o livro chegue de forma regular nas escolas públicas brasileiras. No entanto, a presença de acervos na escola não garante que estes sejam plenamente integrados às práticas cotidianas. Contribuindo nessa direção, Lima e Teles (2012) analisaram a

			integração da Matemática nas obras dos Acervos Complementares do PNLD 2010. Baseando-se na classificação dos autores Shih e Giorgis (2004) e a partir da leitura de cada uma das 150 resenhas contidas no manual dos Acervos Complementares, as autoras identificaram 20 obras que permitem a exploração da Matemática. Foram identificados os três modos de integração: livros nos quais a Matemática serve de base para a história, livros nos quais compreender Matemática é essencial para se compreender a história e livros nos quais a Matemática emerge naturalmente da história.
Texto 3	**Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena?** **O que fazer para ajudar as crianças a aprender?**	**O ensino de História(s) e da Matemática:** **em ritmo dos jogos e das brincadeiras**	**Atividades lúdicas:** **hora de aprender, hora de avaliar?**
Principais conteúdos	Para Alves (2003), o processo de ensino-aprendizagem só se modifica de fato quando há a compreensão do conhecimento como um processo dinâmico, vivo. Quando há interações entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, pois a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento. O jogo e a brincadeira ganham espaço como uma importante ferramenta para a aprendizagem. Na medida em que estimulam o interesse do estudante, criam condições favoráveis à construção de novas descobertas, tendo o professor o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança. O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre	As possibilidades do aprender brincando são diversas e independem das áreas de conhecimento. Ao investigarem as brincadeiras, os estudantes podem identificar na própria vida cotidiana registros do passado. Essa perspectiva traduz um novo olhar para o que é ensinar História. Durante muito tempo, o significado mais comum da disciplina História estava associado ao estudo de datas, fatos e pessoas ligadas a acontecimentos de um passado remoto. Atualmente, alguns historiadores compreendem que existem várias maneiras de narrar e ensinar História, considerando as narrativas como caminhos importantes de elaborar as nossas maneiras de estar no mundo. O cotidiano e as pessoas comuns começam a ser vistos como partes da História e tudo o que as pessoas produzem no seu dia a dia pode ser tomado como possibilidade para se	O surgimento de novas concepções sobre ensino-aprendizagem reflete diretamente no entendimento sobre a avaliação na prática escolar. De acordo com Ferreira e Leal (2007), ela passa a ser vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação do ensino às necessidades e dificuldades do aluno. A avaliação formativa, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem, privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende aprender, o que os alunos já aprenderam, mas principalmente o que eles ainda precisam aprender. Criam então diferentes dispositivos didáticos que ofereçam informações sobre o andamento do processo de apropriação do conhecimento e podem orientar a ação pedagógica.

	parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. É, também, um importante recurso para desenvolver habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, entre outras. Sendo assim, parte dos conteúdos curriculares pode ser ensinada por meio de atividades predominantemente lúdicas, que podem ser aplicadas como desafios cognitivos, com o objetivo de promover avanços no seu desenvolvimento. Jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído. O professor desempenha papel fundamental, mediando as situações de jogo e criando, também, outras para sistematização dos conhecimentos. A forma como o professor trabalha as atividades lúdicas é de fundamental importância para ajudar a criança a ampliar sua linguagem, seus conhecimentos, enfim, seu desenvolvimento cognitivo e sócio-relacional (KISHIMOTO, 2008, LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, ALMEIDA, 2003). O professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. É sua função prever o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para certo estudante. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados	pensar a História. Nossas pequenas histórias tecem a grande História e é nessa reconfiguração que ocorre uma abertura para experiências de pessoas que antes não apareciam na História. A intenção, então, não é abordar os registros do passado e os nossos patrimônios, sejam materiais e ou imateriais, como informações enciclopédicas a serem transmitidas, mas investigar como eles foram moldados e construídos a partir de experiências individuais e coletivas. Essa unidade intenciona explorar, no segundo ano, as possibilidades dos estudantes construírem as nossas e outras histórias, em torno do tema brincadeiras. A sugestão é que se inicie o trabalho brincando e pensando no próprio sentido do que é ser criança e do que é brincar. Na área de História, para os anos iniciais, é fundamental darmos ênfase ao trabalho com o tempo. A brincadeira de contar histórias por meio da literatura infantil pode ser uma aliada na construção das noções de tempo pela criança O cenário dessas histórias e os valores que trazem na forma de narrar, em suas diferentes versões, podem ser suporte de discussão para as crianças questionarem a inversão dos papéis de gênero feminino e masculino nas versões modernas que se passam no cenário contemporâneo, assim como as possibilidades de contar essas histórias na perspectiva do vilão. Refletir sobre a relação entre o presente e o passado a partir de modos de vida diferentes ajuda as crianças a estabelecer e sistematizar as relações temporais, relacionando-as com as questões culturais de cada época e construindo sentidos para as suas próprias experiências em	A perspectiva formativa reguladora tem como diferenciais as suas funções diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa (PERRENOUD, 1999). Na perspectiva de diagnóstico, avalia-se em princípio o que já é capaz de fazer para saber que habilidades os alunos apresentam, ou não, para poder intervir. A dimensão processual significa que durante todo o processo poderão haver (re)orientações do ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. As funções descritiva e qualitativa têm como objetivos descrever o processo de construção do conhecimento e analisá-lo com base na qualidade dos avanços conseguidos. De acordo com essas concepções, Albuquerque, Morais e Leal (2007) afirmam que, por meio da avaliação se busca compreender e registrar o progressivo domínio da compreensão e produção de textos, por meio do desenvolvimento de atividades nos eixos da leitura, escrita e oralidade e também o desenvolvimento do aluno no processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Pode-se considerar se o aluno compreende os textos lidos pela professora e consegue apreender o sentido global, se lê textos curtos com autonomia, se demonstra interesse em ler, entre outras habilidades. Muitas atividades podem ser desenvolvidas de maneira lúdica e atrativa, dentre elas o jogo e a brincadeira, envolvendo, inclusive as atividades com leitura e escrita. O instrumento mais indicado é o registro das observações sobre as realizações dos alunos durante todo o processo. As atividades de leitura e

		consonância com a vida de outras pessoas, princípio fundamental para a aquisição dos conhecimentos históricos. A escrita e a leitura estão inscritas nos sentidos que damos ao mundo e estes podem ser construídos em consonância com as leituras mobilizadas pelo que conhecemos das nossas e de outras histórias. *A matemática e os jogos* Diferentes jogos estão presentes na realidade social de cada criança, podendo ser um importante canal de sua inserção no mundo escolar, um recurso didático, em particular para o ensino da Matemática. Por meio do lúdico, os alunos são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos. Ao discutir as relações entre jogo e matemática, Muniz (2010) parte do pressuposto que os conceitos matemáticos são, sobretudo, ligados a elementos abstratos, criados pelo pensamento humano. O autor afirma que devemos considerar que é o mundo material, concreto e real, ao menos no Ensino Fundamental e na Educação infantil, que dá sentido e vida a estes elementos matemáticos. Os jogos são uma forma de exploração da realidade. Também as crianças com deficiência devem ser contempladas pelo currículo. É necessário o respeito aos percursos de aprendizagem de cada estudante e a ideia de que todos eles vão se desenvolver do ponto de vista conceitual, desde que sejam realizadas as adaptações necessárias nas atividades propostas. Estudiosas da Educação Matemática, como Kátia Smolle e Maria Ignês Diniz (2003), destacam que é preciso observar algumas preocupações	escrita, quando avaliadas, ganham novas finalidades, não mais a mera classificação dos alunos: são utilizadas para reorganizar e diversificar as ações que integram a rotina escolar (ALBUQUERQUE; MORAIS; LEAL, 2007). Muitas atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, incluem atividades relacionadas a diversas áreas de conhecimento, que podem ser aproveitadas como ponto de partida para o ensino e como suporte para a avaliação. Acompanhar as crianças em seus momentos lúdicos pode ser uma ótima oportunidade para conhecer seu grupo, o que sabem, como se relacionam e como interagem para resolver situações problema.

		metodológicas para a utilização de brincadeiras na escola: o tempo precisa ser calculado; o espaço utilizado para brincadeira deve possibilitar que todas as crianças vejam a brincadeira acontecendo; elas precisam ser inseridas na rotina da semana para que as crianças se apropriem das regras e dos espaços e possam ser utilizadas para exploração de conteúdos.	

Quadro 4 - Principais conteúdos: unidade 6

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Texto 1	**Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento**	**Planejar para integrar saberes e experiências**	**Dialogando com as diferentes áreas do conhecimento**
Principais conteúdos	Preservação do sentido dos conteúdos curriculares: um problema didático. No caso da leitura e da escrita é preciso que seu tratamento na escola seja o mais próximo possível do que ocorre nas práticas sociais de linguagem. Os propósitos educativos, quando bem cuidados, podem evitar a descaracterização dos objetos de ensino. A preservação do sentido precisa ser considerada do ponto de vista do conteúdo curricular e do sujeito que aprende, um participante ativo e capaz de atribuir um sentido ao conhecimento que constrói. Propósitos educativos desempenham papel de critério de seleção e hierarquização de conteúdos. No ensino da leitura e da escrita, cuja finalidade é formar cidadãos da cultura escrita, é necessário propiciar condições para que as crianças se tornem leitoras e capazes de produzir textos. Necessidade: articulação das diversas áreas de conhecimento e rotina pedagógica que contemple	A clareza do que se pretende ensinar e a disponibilidade de materiais didáticos adequados tornam a atividade de planejar cada aula mais produtiva. Os diferentes componentes curriculares precisam ser contemplados na rotina escolar, de modo articulado, atendendo a princípios didáticos gerais, tais como: a escolha de temáticas relevantes para a vida das crianças, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, o estímulo à reflexão, a promoção de situações de interação. Além de garantir as relações entre os componentes curriculares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental também é necessário articular o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ao trabalho com as temáticas diversas pertinentes às produções do conhecimento nas diferentes áreas de conhecimento. Sequências didáticas e projetos didáticos permitem a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Nessas sequências ou projetos,	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem um trabalho no componente curricular Língua Portuguesa tendo como base os gêneros textuais. Recomendam que a escola viabilize o acesso do aluno à diversidade dos textos que circulam socialmente, o que inclui gêneros textuais referentes a diferentes disciplinas, abrindo, desse modo, a perspectiva, por exemplo, de nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa se trabalhar com textos das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Os documentos que orientam a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental também recomendam que as áreas do conhecimento sejam integradas, articuladas. As práticas de linguagem são viabilizadas por gêneros textuais diversos, que refletem as necessidades e intenções comunicativas. Por isso, no trabalho de ensino relativo ao

	os diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa. Alfabetização e letramento envolvem habilidades e competências específicas que precisam ser compreendidas. São processos distintos, de natureza essencialmente diferente, ainda que sejam interdependentes e indissociáveis. É importante que as crianças participem de experiências variadas de leitura e de escrita, por meio da diversidade textual e paralelamente desenvolvam as capacidades exigidas para uma compreensão do sistema de escrita alfabética.	recursos didáticos diversos podem ser usados, como os computadores, a televisão, os jornais, as revistas, os livros. Dentre os materiais distribuídos pelo MEC, pode-se destacar o conjunto de livros que compõem os acervos das Obras Complementares. Nos acervos, são encontrados diferentes gêneros que circulam na sociedade - como biografias, textos instrucionais, reportagens, notícias, contos, lendas, fábulas, artigos científicos. As crianças podem ser familiarizadas com diferentes linguagens por meio deles. Uma das grandes contribuições do trabalho articulado entre as diferentes áreas do conhecimento é a possibilidade de desenvolver nas crianças habilidades e conceitos diversificados, de modo que sejam alfabetizadas e letradas, ampliando suas percepções do mundo que vivem com maior autonomia.	componente curricular Língua Portuguesa nas séries iniciais, o docente pode se valer das experiências com temas de outras áreas do conhecimento, como forma de aproximar as crianças de assuntos específicos dessas áreas, ampliando o vocabulário e o trabalho com os gêneros textuais.
Texto 2	**Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos**	**Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades**	**Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos**
Principais conteúdos	Necessidade de construir propostas pedagógicas condizentes com o ingresso de alunos de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, com as especificidades dessa faixa etária, promovendo a Alfabetização e o letramento no 1º ano e nos anos subsequentes. As dimensões do lúdico e do artístico são destacadas na organização do trabalho pedagógico, assim como a importância de introduzir e relacionar conhecimentos de diversas áreas. O trabalho por projetos consiste em planejamento que incluem práticas de leitura e de escrita de textos reais para destinatários reais com integração de diversas áreas de conhecimento. Mostra-se	Diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico podem perpassar o planejamento do ensino. É com base nos objetivos estabelecidos e nos tipos de conhecimento a serem ensinados que o professor escolhe como vai organizar sua rotina, como vai tratar das temáticas propostas em determinado período de tempo escolar. Projeto didático "prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom	A busca por uma qualidade maior no campo da educação está presente em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos. Tais documentos recomendam novos olhares para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como para os objetos a serem ensinados, de modo a assegurar os Direitos de Aprendizagem das Crianças brasileiras, ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as diversas sugestões dos documentos oficiais, destaca-se o trabalho pedagógico por

	adequado para o trabalho integrado e atende bem às características das crianças de 6 anos de idade. O Referencial Curricular para a Educação Infantil define projeto como "conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos do trabalho que se organizam ao redor de um problema, para resolver um produto final que se quer obter". As atividades de leitura e de produção de texto têm destaque durante a realização de projetos, sendo que, frequentemente, a leitura envolve textos de diferentes gêneros e esferas sociais. "Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final, com objetivos claros, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o desenvolvimento do projeto." (Nery, 2007).	desenvolvimento do projeto." (NERY, 2007) Características dos projetos: 1. O projeto é uma proposta de intervenção pedagógica; 2. É uma atividade intencional e social que contempla um problema, objetivos e produtos concretos; 3. Aborda o conhecimento em uso; 4. Enfoca conhecimentos relevantes para resolver o problema proposto; 5. Considera efetivamente as competências e os conhecimentos prévios dos alunos; 6. Promove a interdisciplinaridade; 7. Trata os conteúdos de forma dinâmica – aprendizagem significativa; 8. Trata os conteúdos de forma helicoidal, pois os conhecimentos são retomados ao longo das etapas do projeto; 9. Exige participação dos estudantes em todo o desenvolvimento das ações; 10. Estimula cooperação, com responsabilidade mútua; 5. Estimula a autonomia e a iniciativa; 11. Exige produção autêntica, resultante das decisões tomadas; 12. Contempla a divulgação dos trabalhos. Ao planejar a realização do projeto, o professor precisa considerar as possibilidades, necessidades e características dos alunos. Precisa também romper com a fragmentação dos conhecimentos que ocorre na escola. Mas é importante ressaltar que os diferentes componentes curriculares só devem ser integrados ao projeto na medida em que colaborarem para que se chegue aos produtos planejados. Os projetos propiciam situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um	meio de projetos. O trabalho didático que tenha o projeto como ponto de sustentação abre possibilidades para se atuar de forma contextualizada e interdisciplinar. "Um projeto didático é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia". (NERY, 2007) Existem vantagens nesse tipo de trabalho, pois por "ser articulado, as crianças usam de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas – falar/ouvir, escrever/ ler, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas" (Nery, 2007).

		produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária...).	
Texto 3	**Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas**	**Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens**	**Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas**
Principais conteúdos	Os gêneros também podem ser ensinados na escola de forma desafiadora, através de outra modalidade de planejamento, a sequência didática. As sequências didáticas não têm necessariamente um produto final, embora se possa estabelecer, com as crianças, produtos a serem criados ao final dos trabalhos, ou mesmo produtos no decorrer das aulas. A sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ela permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar. Na sequência didática o planejamento didático das atividades é centrado no professor, que monitora o processo todo, sabendo quais atividades articular, como encadeá-las. O nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior do que o alcançado por meio do trabalho por projetos. Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) consideram que uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. Para esses autores, a estrutura de base de uma	Sequência didática consiste em: "[...] uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartimentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais." (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006) Já Zabala (1998), define o mesmo conceito como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Lerner (2002), por sua vez, afirma que "as sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema". Nery (2007) entende que "as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em determinada sequência, durante determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica". Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao abordarem especificamente o ensino da língua materna, referem-se à sequência	Sequências didáticas são consideradas fundamentais para a realização de um trabalho sistemático e aprofundado com o sistema de escrita alfabética e com os diversos gêneros textuais, necessidades inerentes ao 3º ano do Ensino Fundamental. O trabalho com sequência didática torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem sequência didática como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Para os autores, as sequências têm por objetivo o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral mediante a aquisição de determinados procedimentos e práticas. Zabala (1998) afirma que as sequências didáticas são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais (...)". Os quadros dos direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa, apresentados nos cadernos da Unidade 1, são orientadores dos conteúdos de aprendizagem; são a

	sequência didática obedece a um esquema em que são organizados os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo1, módulo 2, módulo "n"; produção final. Os módulos são as atividades e os exercícios, em que fazendo uso dos instrumentos necessários os alunos vão aprimorando o seu domínio do gênero textual em estudo. Nessa etapa, o ensino se faz de forma sistematizada e aprofundada. Nos módulos são trabalhados os problemas detectados na produção inicial.	didática como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito". Para eles essa modalidade de ensino permite maior sistematização, "com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". Ao planejar uma sequência didática, é preciso definir o objetivo que se pretende alcançar. Outra escolha volta-se para a articulação das situações de ensino que pode ser feita em função do tema, de um conteúdo didático específico ou de um gênero textual. Qualquer uma dessas escolhas pode originar trabalhos sistemáticos e abranger diferentes aprendizagens, mas o foco de articulação é o que dá à sequência a noção de totalidade. Desse modo, ao mesmo tempo que elas estão aprendendo sobre os animais e desenvolvendo atitude de preservação, elas estão desenvolvendo capacidades variadas de produção e compreensão de textos orais e escritos e se familiarizando com diferentes gêneros textuais. No momento do planejamento das sequências, é preciso, ainda, levar em consideração outras dimensões como: o tempo destinado ao trabalho, as etapas de desenvolvimento, os tipos de atividade, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos para utilização, as formas de avaliação, sempre com o propósito de favorecer a aprendizagem dos alunos (como ocorre com qualquer outra modalidade de organização do trabalho pedagógico). Pensar nas atividades propostas também requer um monitoramento das aprendizagens realizadas,	referência para a elaboração das sequências didáticas, para as quais poderão também ser selecionados conteúdos que estão sendo trabalhados em outras modalidades organizativas, para aprofundar ou fixar conhecimentos, pois a sistematização do conhecimento visando o seu aprofundamento e aplicação requer um trabalho mais específico. Ao realizar as atividades planejadas em cada módulo da sequência, a criança mobiliza as capacidades já construídas, integrando-as em um todo maior. As produções resultantes dessa atividade possibilitam avaliar o processo de aprendizagem e orientar as intervenções dos professores, permitindo um trabalho diferenciado entre os alunos, já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se acompanha as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. A forma básica de organização de uma sequência didática, conforme o esquema básico sugerido por Schneuwly e Dolz (2004), é a seguinte: após uma apresentação da situação - na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, tendo como ferramenta de aprendizagem um dado gênero textual -, estes elaboram um texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades e os exercícios

		envolvendo de forma intencional atividades introdutórias, de aprofundamento, de sistematização, com diferentes níveis de progressão. A partir do mapeamento realizado pelo professor, as informações passam a ser fundamentais para as definições do conjunto de atividades, selecionando os recursos necessários, as possibilidades de variação das atividades e organização dos alunos.	previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão ao aluno os instrumentos necessários para atingir os direitos de aprendizagem e as capacidades que poderão ser desenvolvidas com o estudo do gênero, por que são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Por fim, no momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e o professor poderá avaliar ou medir os progressos alcançados.

Quadro 5 - Principais conteúdos: unidade 8

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Texto 1	**Ciclo de Alfabetização e progressão escolar**	**Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimento por todas as crianças no Ciclo de Alfabetização**	**Progressão escolar no Ciclo de Alfabetização: avaliação** **e continuidade das aprendizagens na escolarização**
Principais conteúdos	É necessário ajudar as crianças a avançarem na escolarização, favorecendo suas aprendizagens. O regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos os tempos escolares, do modo a encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino mais problematizador. Para Ferreira e Leal (2006) o ciclo possui as seguintes características: •possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação; • pode colaborar para a negação de uma lógica excludente e competitiva, rumo a uma lógica da inclusão e da	A mudança de paradigma na alfabetização e a reorganização do sistema escolar para ciclos não causaram melhoria evidente nas práticas de alfabetização e nos índices de fracasso escolar. Resultados de avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA) têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura, o que reafirma o fracasso da escola pública em ensinar os estudantes a ler. Muitos responsabilizam tal fenômeno à reorganização escolar em ciclos e à adoção da aprovação automática. Alguns professores tem defendido a volta da repetência no 1º ano do Ensino Fundamental	O Ciclo de Alfabetização configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento, visando à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente. É necessário estabelecer uma definição acerca dos direitos de aprendizagem a cada ano do Ciclo de Alfabetização, bem como a avaliação do que é esperado em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O processo de formação da política de ciclos no Brasil surgiu como forma de resistência ao sistema

	solidariedade; • possibilita negar a perspectiva conteudista de quanto já se sabe sobre para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo; • pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida; O Ciclo de Alfabetização, nessa perspectiva, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar entender a rotina e o funcionamento da escola. O espaço de três anos foi estabelecido, também, pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como norte o domínio autônomo pela criança da leitura e produção de textos. O regime ciclado, como vínhamos discutindo, favorece a criação de formas de organizar os tempos e espaços escolares, assim como a possibilidade de diversificação dos modos de agrupamento das crianças. É preciso planejar a progressão escolar. A progressão não pode ser vista simplesmente como passagem de uma etapa de escolaridade para a outra. Ela pode representar, na realidade, fenômenos distintos, mas interligados. Pode-se, por exemplo, falar de progressão escolar, que é o avanço formal no processo de escolarização. Pode-se falar de	como forma de evitar que os alunos avancem sem o domínio da leitura e da escrita. É preciso considerar, no entanto, a diferença existente entre "aprovação automática" e a proposta de "ciclos". Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a progressão no Ciclo de Alfabetização em três dimensões: progressão escolar, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; progressão do ensino, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e progressão das aprendizagens, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças. Para que o ciclo de alfabetização garanta o direito de a criança avançar na escolarização, é preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo (três anos) com iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno. É preciso, portanto, garantir que a criança avance nos anos que compõem o ciclo, apropriando-se dos direitos de aprendizagens estabelecidos.	seriado que traz uma perspectiva seletiva de apropriação do conhecimento. O regime de Progressão Automática seria outro tipo de organização (distinguindo-se da proposta de organização em ciclos e/ou progressão continuada). A Progressão Automática é caracterizada, geralmente, pela ausência da avaliação, estimulando que a criança avance de um ano ao outro sem se preocupar com o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Quatro argumentos básicos nas propostas que enfatizavam a adoção do regime ciclado: essa estrutura curricular favoreceria a interdisciplinaridade, a continuidade e a participação, respeitando os ritmos e tempos de aprendizagem; ela negaria a lógica excludente e competitiva das séries e adotaria a lógica inclusiva e solidária; teria a perspectiva multicultural, com respeito à diversidade de saberes, práticas e valores do grupo; e, por fim, rejeitaria a homogeneização e valorizaria a heterogeneidade e a diversidade. O Ciclo de Alfabetização propõe, portanto, a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. A avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar

	progressão do ensino que implica o planejamento de situações que sejam gradativamente mais complexas quanto aos conhecimentos e capacidades exigidos e pode-se, também, falar de progressão das aprendizagens. Algumas vezes tem acontecido de haver progressão escolar, sem a progressão das aprendizagens a que os estudantes têm direito. Na unidade 1 deste conjunto de materiais, foram expostos quadros de direitos de aprendizagem que exemplificam possibilidades de progressão do ensino que podem (e devem) favorecer a progressão das aprendizagens. No final do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças têm direito de terem consolidado, ao menos, as seguintes aprendizagens: •conhecer textos literários diversos, valorizando-os; • compreender textos de diferentes gêneros, sobretudo os da esfera literária (contos infantis, fábulas, lendas, dentre outros), lidos pelo professor; • produzir, com mediação do professor, textos de diferentes gêneros, para atender às finalidades sociodiscursivas diversas; • conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.; • reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção; • valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais; • escrever o próprio nome;	Com o Projeto de Lei do PNE 2011/2020 (BRASIL, 2011), a ideia da escolaridade em ciclos foi fortalecida, sendo instituído o Ciclo de Alfabetização para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de Ciclo de Alfabetização baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade. É fundamental organizar o processo de alfabetização baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento durante os três anos iniciais no Ensino Fundamental: o Ciclo de Alfabetização. Faz-se necessário, portanto, repensar como tratar as crianças de 6 a 8 anos no Ciclo de Alfabetização, garantindo a sua inserção progressivamente em práticas de leitura e escrita de forma autônoma. Para garantir que os alunos progridam em suas aprendizagens, a avaliação ao longo de cada ano escolar deve ter um caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. É	a progressão escolar. O Ciclo de Alfabetização busca combater a retenção que perdurou como um dilema no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independentemente da sua organização escolar. Concebemos que não basta apenas considerar o nível de conhecimento dos alunos no final do ano letivo, momento da decisão sobre a aprovação/retenção, mas também os projetos de acompanhamento dos estudantes na escola. Ressaltamos a importância de a escola se organizar internamente por meio de atividades, projetos de apoio e metas constantes no Projeto Político Pedagógico, em consonância com os documentos norteadores, para atingir o que está posto como objetivo de ensino e direitos de aprendizagem para cada ano. Nesse contexto, o trabalho didático e pedagógico passa a ter uma finalidade clara para cada professora e para a gestão escolar.

	• reconhecer e nomear as letras do alfabeto; • diferenciar letras de números e outros símbolos; • conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; • compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; • perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; • segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho; • identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; • reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; • perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; • ler, ajustando a pauta sonora ao escrito; • ler e escrever palavras. Cabe à escola, neste processo de continuidade, registrar as informações acerca de como a criança concluiu o ano letivo e prever, para o ano seguinte, os modos de acompanhamento dessa criança. A defesa desse tipo de procedimento resulta da ideia de que não podemos nos acomodar diante da exclusão dessa criança pela via da reprovação, nem nos calarmos e deixarmos que ela prossiga sem ajudá-la a se apropriar do que, de fato, é seu direito.	importante a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Os pareceres pedagógicos para registro da vida escolar devem levar em consideração os direitos de aprendizagens propostos para o final de cada ano, além de dar sugestões para os professores do ano seguinte quanto aos encaminhamentos gerais a serem tomados por eles, considerando os perfis finais obtidos pelas crianças. No caso de as crianças não atingirem os direitos de aprendizagens previstos para o 2º ano, elas devem receber atenção redobrada no ano seguinte para que possam não só atingir as aprendizagens previstas para o 2º ano, mas também continuar avançando para obter o perfil final esperado no 3º ano.	
Texto 2	**Avaliação e organização do trabalho docente:** **a importância dos registros**	**Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos**	**O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados** **construídos com a análise da prática no Ciclo de Alfabetização**

		saberes	
Principais conteúdos	Tradicionalmente, no contexto escolar, o termo avaliação vem associado à ideia de aprovação ou retenção dos estudantes. Recorrentemente, pensa-se que a avaliação diz respeito apenas ao desempenho dos estudantes. Cada vez mais esse termo vem sendo empregado de forma mais abrangente. A avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema. A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. A avaliação dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica. É preciso reconhecer que avaliamos as crianças em diferentes momentos, com diferentes finalidades: • para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; • para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; • para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; • para definir os encaminhamentos relativos à progressão das crianças de um ano letivo para outro.	Chartier (2007) afirma que o professor alfabetizador constrói suas práticas a partir das discussões feitas no meio acadêmico e transpostas para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. As mudanças nas práticas de ensino são resultantes tanto de mudanças nas definições dos conteúdos a serem ensinados quanto das alterações na organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, as práticas de alfabetização são constituídas de um conjunto de ações que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o "saber fazer" dos professores. Nessa perspectiva, as práticas escolares cotidianas são consideradas apropriações ativas, não sendo algo acabado e pronto ou simples fonte de aplicações de textos teóricos e/ou oficiais. Os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino. Eles são profissionais que desempenham um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho, pois o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do/e no trabalho. Escolhas didáticas e pedagógicas na alfabetização vão permear a escolha dos instrumentos do trabalho pedagógico.	É necessário garantir a todas as crianças a continuidade e progressão das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização, fazendo-as se apropriarem dos direitos de aprendizagens ao longo dos três anos do Ensino Fundamental. Consideramos o professor como ator do seu saber fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal. Nesse sentido, os professores são sujeitos de sua história. Os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino dentro da sala de aula de alfabetização, pois, como abordado por Tardif (2002), a sua prática não seria somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática. Outro elemento que constitui a prática docente e a caracteriza como uma prática reflexiva é a capacidade que o professor tem de refletir criticamente sobre a sua própria ação/pensamento. Concebemos o professor do Ciclo de Alfabetização como um profissional reflexivo que constrói um trabalho docente como prática social. Perrenoud (1998) postula a necessidade de uma considerável transformação da relação dos professores com o saber e, inclusive, da maneira como os docentes vão "dar aulas". Trata-se de um "novo ofício" – Ofício de professor –, cuja preocupação estaria centrada na lógica do fazer

	É necessário ter-se clareza do que será ou do que foi ensinado, para que sejam construídos instrumentos que possibilitem uma imagem a mais aproximada possível do que o estudante sabe sobre o que se vai avaliar. É importante também que a análise não seja feita por meio da comparação entre a criança e seus colegas e sim entre o que a criança é capaz de fazer naquele momento e o que ela era capaz de fazer no início do processo, tomando-se em consideração o que se pretendia ensinar e o que está sendo avaliado. Por isso, a clareza sobre o que se espera em cada ano letivo é tão importante. A avaliação diagnóstica no início do ano pode ser tomada como ponto de partida para entender quais foram os avanços da criança naqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação. Para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças, precisamos criar boas situações de avaliação e boas estratégias de registro. Os quadros de acompanhamento da aprendizagem favorecem tais análises. Outras formas de registro também podem ser utilizadas, como o portfólio, o diário de classe ampliado, o caderno de registro dos alunos. Na passagem de um ano letivo para o outro, os pareceres sobre os estudantes também podem ajudar bastante, tanto para que as famílias acompanhem a escolarização das crianças quanto para que a própria escola possa ter elementos para entender os seus percursos.	Cabe aos professores estabelecerem critérios de seleção, organização e aplicação sobre: a distribuição das atividades na sua rotina diária, como desenvolver um atendimento diferenciado à criança, como explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e como avaliar a aprendizagem da criança, considerando os três anos para o processo de alfabetização. Zabala (1998), pautado na concepção de que o professor possui um pensamento prático e uma capacidade reflexiva, recomenda que seja realizada uma constante avaliação do trabalho desenvolvido nas salas de aula, buscando estabelecer o que se deve aprender, o que se deve fazer e como deve ser desenvolvida cada atividade. Além disso, o autor aponta que nessa atividade de reflexão sobre a própria prática, o docente precisaria verificar qual concepção de ensino, aprendizagem e conhecimento está subjacente à sua ação, quais são as atividades desenvolvidas e por que são desenvolvidas, como ocorrem as relações na sala de aula, como os conteúdos são organizados para serem ensinados, que materiais são utilizados e como o processo de ensino e aprendizagem é avaliado. O registro das experiências docentes, nesse sentido, pode contribuir para a formação do professor alfabetizador. Faz-se necessário, portanto, registrar também sua própria atividade e, com base na autoanálise, desenvolver parâmetros para maior controle da situação de ensino, tais	aprender e não do ensinar, numa clara contraposição à ideia de transmissão automática de conhecimentos. O registro das situações de ensino e de aprendizagem pelos docentes pode revelar as várias facetas do processo educativo, possibilitando o aprimoramento das ações do professor para a construção de conhecimentos pelas crianças. Weffort (1996) aponta que o registro escrito é uma tarefa básica do professor porque é por meio dele que poderá dar forma ao que foi realizado no interior da sala, comunicar o que pensa sobre as atividades desenvolvidas, registrar as reações das crianças, para assim refletir, rever, aprofundar, construir o que ainda não conhece, enfim, o que necessita aprender para o exercício da prática docente. O registro da experiência docente torna-se uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento de boas práticas de alfabetização. Inicialmente, essa importância está no fato de o registro poder servir como estratégia de organização do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. Os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino dentro da sala de aula. Eles são profissionais que desempenham um papel ativo e reflexivo, na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho, planejando-as e viabilizando a sua efetivação ao escolher, após analisar uma situação bem-sucedida e uma não tão promissora, sobre qual seria a melhor organização da sala para determinada atividade; como deve ser a divisão da turma quando

		como: o tempo necessário para o ensino de cada conhecimento, especificidades sobre o conhecimento a ser ensinado, tarefas necessárias ao ensino, possibilidades de regulação das atividades e da atenção dos alunos na aprendizagem, dentre outros. Consideramos o professor como autor do seu saber-fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal. Na dimensão formativa, o registro das experiências docentes serve para rever conceitos e aprofundar os seus conhecimentos sobre o conteúdo, a forma de aprendizagem das crianças e a forma de ensinar mais adequada a cada uma delas e a todos. Na dimensão organizativa, o registro das experiências docentes serve para revisar ações e atividades, formular intervenções, propor encaminhamentos a serem dados, qualificando a prática pedagógica. Entendemos que, desde o ato de planejar até o de avaliar o ensino e a aprendizagem, essa forma de escrita é uma ferramenta indispensável para organizar, analisar e reavaliar a prática docente. Cabe, portanto, ao professor, criar condições para o trabalho cognitivo com a multiplicidade de aprendizagens, revisitando a sua prática por meio do registro das atividades desenvolvidas, refletindo sobre categorias como: regularidade, variabilidade, aprofundamento e	for desenvolver determinado tipo de conteúdo; quanto tempo é necessário para ensinar determinado conteúdo; o que pode ser feito para que o processo de ensino tenha maior êxito quanto à compreensão dos conhecimentos explorados; quais as maiores limitações na condução das atividades; dentre outras reflexões possíveis. A atividade de registro também auxilia no monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ao revisitar o registro, podemos nos perguntar: como estou fazendo determinada atividade? O que preciso mudar? Onde quero chegar? O registro também auxilia no processo de auto-avaliação da prática docente, possibilitando rever nossas ações, decisões e encaminhamentos tendo como foco os processos de ensino e de aprendizagem. Esse tipo de reflexão gera uma atitude investigativa quanto à prática docente em uma perspectiva cíclica – observar, registrar e refletir –, possibilitando repercussões no trabalho em sala de aula. Vários tipos de recurso podem ser utilizados como forma de registro, dentre eles: planejamentos, portfólios com atividades das crianças e modelos de tarefas, diários de classe, registro de conquistas das crianças, registros de ações a serem desenvolvidas para resolver problemas detectados. Em relação às crianças, é importante registrar o acompanhamento permanente das suas aprendizagens, visando fazer o levantamento das suas conquistas e dificuldades e dos encaminhamentos necessários. Esse tipo de registro é uma maneira de

		diferenciação das atividades propostas, intervenções e encaminhamentos dados durante a sua aplicação. Nesse movimento reflexivo por parte dos docentes, os planejamentos elaborados são revisitados e ganham nova aplicabilidade, dependendo do objetivo que se tenha para o ano escolar em específico, para as necessidades do grupo ou da criança e para o processo de ensino. É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos e, nessa perspectiva, o registro docente pode contribuir para um bom resultado ao final do ano letivo.	criar condições para que o professor possa realizar a avaliação das crianças de forma mais qualitativa, mas também realizar a avaliação de sua própria prática de ensino.

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 3 - Sugestões de atividades para os encontros em grupo presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC

SÃO PAULO

2014

Anexo 3 - Sugestões de atividades para os encontros em grupo presentes nos Cadernos de Formação (unidades 3, 4 e 6)

Unidade 3

Ano 1	Ano 2	Ano 3
1º momento (4 horas) 1 - Ler para deleite: *MIG, o descobridor*, de Ana Miranda. 2 - Ler a seção "Iniciando a conversa". 3 - Discutir em grande grupo: "qual é a diferença entre um sistema notacional e um código?"; anotar as hipóteses do grupo. 4 - Ler o texto 1 (*A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?)* a fim de poder responder às duas questões de seu título; elaborar, em pequenos grupos, o esquema do texto; socializar, no grande grupo, os trechos considerados como sendo mais importantes e os trechos que geraram dúvidas. 5 - Analisar jogos e identificar quais conhecimentos sobre o sistema de escrita podem ser ensinados com base nos jogos. 6 - Elaborar, em pequenos grupos, um exemplo de atividade fundada na concepção de escrita como sistema alfabético; socializar as atividades. 7 - Assistir ao vídeo "Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética" (disponível em www.ufpe.br/ceel/ceel-videos.html). Tarefas (para casa e escola) - Realizar um ditado de uma lista de palavras de mesmo campo semântico e com diferentes quantidades e tipos de sílaba, para diagnosticar os níveis de escrita dos alunos; levar para o encontro seguinte, para discutir as dúvidas, fazer um mapa da distribuição dos alunos de cada turma. - Realizar uma aula em que alguma atividade planejada no primeiro momento da unidade 3 seja utilizada com as crianças; acrescentar na aula o uso de alguma atividade do livro didático ou com jogos. - Ler um dos textos da seção "Sugestões de leitura" e elaborar questão para discutir com o grupo	1º momento (4 horas) 1– Ler texto para deleite: "Sexa", de Luiz Fernando Veríssimo, In Veríssimo, Luiz F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012 (Acervo PNBE 2009). 2 – Ler a seção "Iniciando a conversa". 3 – Ler o texto 1 (*A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização*); discutir coletivamente as seguintes questões: por que a aprendizagem da escrita alfabética não deve ser concebida como a aquisição de um código de transcrição gráfica das unidades sonoras da fala? Por que construir uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado? Por que é importante ensinar sistematicamente as relações som-grafia no segundo ano do Ciclo de Alfabetização? 4 - Assistir ao vídeo "Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética" (disponível em www.ufpe.br/ceel) 5 – Analisar o relato de experiência apresentado na seção "Compartilhando" e discutir as seguintes questões: quais os objetivos didáticos das atividades desenvolvidas? Que conhecimentos e habilidades estão sendo desenvolvidos por meio dessas atividades? Que sugestões você daria de outras atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir das atividades propostas pela professora? 6 - Planejar uma aula inspirada na experiência relatada na seção "Compartilhando", utilizando o livro didático. Tarefa (para casa e escola) - Retomar o quadro de "Acompanhamento da aprendizagem" de sua turma em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e analisá-lo com base nas seguintes questões: o que os alunos já sabem sobre a escrita? O que eles ainda precisam aprender sobre a escrita? - Desenvolver a aula planejada no item 6, fazendo os ajustes necessários com base na análise do	1º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *Um sapo dentro de um saco*, de Marcos Mairton da Silva. 2 – Explorar o material da unidade 3 para discutir os objetivos presentes na seção "Iniciando a conversa". 3 – Ler em pequenos grupos o texto 1 (*A consolidação da correspondência letra-som no último ano do ciclo de alfabetização*) e discutir as ideias principais do texto; refletir sobre a situação dos alunos quanto aos conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética e as possíveis estratégias para atender às crianças que ainda não tenham dominado tais conhecimentos. 4 - Vídeo em debate: assistir ao vídeo Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (disponível em www.ufpe.br/ceel) e discutir com o grupo as situações didáticas apresentadas. 5 - Analisar atividades de alfabetização do Livro didático, agrupando de acordo com a classificação de Leal (2004) apresentada no primeiro texto desta unidade; socializar as atividades encontradas, refletindo sobre a adequação delas para as crianças que compõem as turmas. Tarefas (para casa e escola) - Escolher uma obra dos acervos das obras complementares e planejar uma sequência de atividades; desenvolver a sequência a fim de discutir no próximo encontro. - Ler um dos textos sugeridos na seção "Sugestões de leitura"; elaborar uma questão para discussão (decidir coletivamente o texto a ser discutido no encontro seguinte).

(escolher coletivamente o texto que será discutido).	quadro de "Acompanhamento de aprendizagem". - Ler um dos textos sugeridos na seção "Sugestões de leitura"; elaborar uma questão para discussão. Decidir coletivamente o texto que será discutido.	
2º momento (4 horas) 1- Ler para deleite: *O casamento do rato com a filha do besouro*, de Rosinha. 2- Analisar, em pequenos grupos, algumas escritas de crianças trazidas pelo grupo, identificando os conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças; relacionar com as experiências vivenciadas pelos professores ao utilizarem as atividades planejadas no encontro anterior. 3-Ler de modo compartilhado o texto 2 (*O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?*), a fim de poder definir o que é consciência fonológica (CF) e identificar quais habilidades de CF são importantes para o ensino do SEA. 4- Ler /discutir, em pequenos grupos, o relato da professora Suzani na seção "Compartilhando": um grupo lê o primeiro texto dessa seção, outro grupo lê o segundo e outro grupo lê o terceiro; se a turma for grande, mais de um grupo pode ler o mesmo texto; socializar as opiniões sobre os relatos lidos. 5 - Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do primeiro momento da unidade 3. 6 - Discutir, em grande grupo, sobre os textos sugeridos na seção "Sugestões de leitura", com base nas questões do grupo.	2º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. In Lispector, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998. (Acervo PNBE 2009) 2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base no planejamento no item 5, do momento 1, desta unidade. 3 – Ler de forma compartilhada o texto 2 (*O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do Ciclo de Alfabetização*); discutir as ideias principais do texto. 4 - Analisar livros didáticos utilizados na Rede de Ensino, identificando exemplos de boas atividades de cada um dos três tipos apresentados no texto 2. 5 – Elaborar, em pequenos grupos, uma sequência de atividades envolvendo um dos três tipos de atividade apresentados no texto 2 (dois grupos para cada tipo de atividade, utilizando livro didático, obras complementares ou jogos); socializar e discutir as sequências de atividades apresentadas. 6 – Socializar e discutir as questões relativas.	2º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: O homem trocado - Luís Fernando Veríssimo. In: Luis Fernando Veríssimo. *Comédias da vida privada*. Porto Alegre: LP&M, 1996. 2 – Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento sugerido na tarefa de casa e escola e discutir sobre as dificuldades/facilidades da aplicação da sequência. 3 - Discutir as questões elaboradas com base na leitura dos textos sugeridos na seção "Sugestões de leitura". 4 - Ler em pequenos grupos o texto 2 (*O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no "último" ano da alfabetização?*); elaborar questões e discutir coletivamente. 5 - Vídeo em debate. Assistir ao vídeo Ortografia na sala de aula (disponível em www.ufpe.br/ceel) com o objetivo de registrar as principais discussões apresentadas pelos especialistas. Discutir no grande grupo os aspectos registrados durante a exibição do vídeo. 6 – Analisar e discutir a sequência de atividades para ortografia apresentada na seção "Compartilhando", discutindo os objetivos didáticos. 7 – Analisar sequências de atividades relacionadas à ortografia presentes nos livros didáticos para: verificar se os livros didáticos propõem atividades diversificadas para ortografia que levem os alunos a refletirem sobre as regularidades; planejar uma aula com foco em alguma regularidade ortográfica com base em alguma atividade do livro didático.

Unidade 4

Ano 1	Ano 2	Ano 3
1º momento (4 horas) 1- Ler texto para deleite: Puculando, em *As melhores piadas para crianças*, de Paulo Tadeu. São Paulo: Ed. Matrix, p. 11. 2 – Ler a seção "Iniciando a conversa". 3 – Ler o texto 1 (*Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças*); refletir sobre as dificuldades de realizar jogos e brincadeiras em sala de aula. 4 - Analisar os quadros de "Direitos de aprendizagem – componente Matemática"; identificar no livro didático de matemática atividades que explorem a ludicidade; e relacionar com direitos de aprendizagem; analisar se as atividades contribuem para a aprendizagem relativa ao componente curricular Língua Portuguesa. 5 - Assistir ao programa "Jogos e brincadeiras", do Programa Pró-Letramento.	1º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *A princesa está chegando de Yu Yeong-So*. Ed. Callis, 2009. 2 – Relembrar brincadeiras da infância; escolher uma brincadeira para vivenciar; avaliar coletivamente a participação de todos na atividade. 3 - Ler a seção "Iniciando a conversa". 4 – Discutir a partir da seguinte questão: Por que é importante brincar na sala de aula? 5 – Realizar a leitura compartilhada do texto 1 (*O lúdico na sala de aula*); discutir em grande grupo. 6 – Realizar um levantamento de brincadeiras que podem fazer parte do trabalho de sala de aula; construir objetivos didáticos para cada uma delas. 7 - Planejar uma aula utilizando brincadeiras.	1º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: Bis, de Ricardo da Cunha Lima, ilustrações Luiz Maia. *Acervo PNBE Obras Complementares 2013*. 2 - Ler coletivamente a seção "Iniciando a conversa". 3 – Listar, no grande grupo, atividades lúdicas mais frequentes nas salas do ano 3; discutir sobre as aprendizagens que essas atividades oportunizam nas diferentes áreas de conhecimento. 4 – Realizar a leitura compartilhada do texto 1 (*A criança que brinca, aprende?*). Discutir sobre a questão proposta no título; socializar experiências, em pequenos grupos, de situações em sala de aula que confirmam que as crianças aprendem enquanto brincam. 5 - Planejar uma aula, inserindo situações lúdicas de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética ou ortografia e Matemática; socializar os planejamentos.
Tarefas (para casa e escola) - Analisar os relatos de uso de jogos expostos na seção "Compartilhando"; utilizar um jogo em uma aula. - Ler um dos textos da seção "Sugestões de leitura" e anotar as dúvidas ou questões importantes para discussão no encontro seguinte (escolher coletivamente a obra a ser lida).	Tarefa (para casa e escola) - Desenvolver a aula planejada no item 7. - Ler o quadro dos "Direitos de aprendizagem em Matemática" e selecionar alguns jogos que possam contemplar esses direitos. - Ler um dos textos da seção "Sugestões de leitura"; elaborar uma questão a ser discutida (escolher coletivamente a obra a ser lida).	Tarefas (para casa e escola) - Realizar a aula planejada, anotando as impressões sobre a participação e aprendizagem das crianças. - Ler uma das obras sugeridas na seção "Sugestões de leitura"; elaborar uma questão a ser discutida no encontro seguinte (escolher coletivamente a obra a ser lida).
2º momento (4 horas) 1– Ler texto para deleite: *A rainha da bateria*, de Martinho da Vila, ilustrado por Marcelo de Salete Souza, Editora Lazuli (Obras 2013) 2 - Ler o relato da professora Constância e relacionar com os quadros de "Direitos de aprendizagem" (metade do grupo compara com os quadros de Língua Portuguesa e a outra metade, com os de Matemática). 3 - Socializar as atividades realizadas com uso de jogos. 4 – Ler o texto 2 (*Que brincadeira é essa? E a alfabetização?*); discutir sobre os diferentes modos de agrupamento dos estudantes. 5 - Retomar o quadro de "Acompanhamento da aprendizagem das crianças" preenchido na unidade 1 e pensar em estratégias de agrupamento das	2º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *Com a pulga atrás da orelha*, de Christiane Gribel. 2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base no planejamento realizado no encontro anterior. 3 - Resgatar diferentes brincadeiras presentes na nossa memória, envolvendo a oralidade (como trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, poemas); socializar as brincadeiras pesquisadas, apresentando-as ao grande grupo. 4 – Ler de forma compartilhada o texto 2 (*O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para o trabalho lúdico na sala de aula*), analisando de forma coletiva os relatos e as fotos da sala de aula da professora Priscila.	2º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: Adivinha, adivinhão, recontado por Ana Maria Machado, no livro *Histórias à Brasileira: a donzela guerreira e outras*. 2 - Socializar as aulas vivenciadas com base no planejamento elaborado no encontro anterior; discutir: As atividades foram lúdicas? 3 – Ler, de forma compartilhada o texto 2 (*A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares*); analisar as reflexões sobre o uso dos livros do acervo de Obras Complementares que tratam de questões envolvendo conhecimentos matemáticos. 4- Planejar uma atividade de leitura de um livro do acervo do PNBE. 5 - Assistir ao programa "Jogos e brincadeiras", do Programa Pró-

crianças, com base nas necessidades identificadas.	5 – Jogar e analisar jogos destinados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética; identificar os direitos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa envolvidos em cada um; socializar as reflexões. 6 - Assistir ao programa "Jogos e brincadeiras", do Programa Pró-Letramento.	letramento.
3º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *Hora de dormir*, de Fernando Sabino (Para gostar de Ler, vol. 1, Ed. Ática). 2 – Ler o texto 3 (*Qualquer maneira de jogar e brincar vale à pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?*); organizar uma lista de recomendações para a utilização de jogos em sala de aula, considerando a discussão sobre mediação presente no texto. 3 – Analisar jogos destinados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, identificando no quadro de "Direitos de aprendizagem – Língua Portuguesa" da unidade 1 que aprendizagens podem ser estimuladas em situações de uso desses materiais. 4 - Planejar uma aula utilizando jogos; indicar como os estudantes serão agrupados. 5 - Discutir sobre os textos da seção "Sugestões de leitura" com base nas questões do grupo.	3º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *O Jogo do contrário*, de Jandira Masur. 2 – Ler o texto 3 (*O ensino de História[s] e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras*), em grupos. Metade da turma deve ler a parte de História e a outra, a parte de Matemática; cada grupo deve elaborar um esquema do texto para apresentar as questões principais para o grande grupo. 3 – Planejar, em pequenos grupos, jogos e brincadeiras que possam favorecer um trabalho integrado, de forma lúdica, entre as diferentes áreas do conhecimento; relacionar a atividade aos direitos de aprendizagem em cada área do conhecimento; socializar as reflexões. 4 - Discutir com base nas questões de leitura dos textos da seção "Sugestões de leitura".	3º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *O que dizem as palavras*, de Nani. 2 – Reler, em pequenos grupos, o relato de experiência da professora Lidiane (p. 10); relacionar a experiência aos quadros de "Direitos de aprendizagem" de Matemática e de Língua Portuguesa (metade da turma relaciona aos quadros de Matemática e a outra metade aos de Língua Portuguesa); socializar as reflexões. 3 – Ler de modo compartilhado o texto 3 (*Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?*); registrar as principais ideias do texto. 4 - Discutir as questões relativas ao texto escolhido dentre os sugeridos na seção "Sugestões de leitura".
Tarefas (para casa e escola) - Planejar e desenvolver uma aula em que seja utilizado um livro do acervo do PNLD Obras complementares e um jogo; registrar o relato para discussão no encontro seguinte. - Realizar a avaliação das crianças e preencher o quadro de "Acompanhamento da aprendizagem" para discussão no próximo encontro.	Tarefas (para casa e escola) - A partir da leitura do manual didático dos jogos distribuídos pelo MEC (www.ufpe.br/ceel/ceel-material-apoio.html), construir outros jogos. - Utilizar os jogos em sala de aula para socializar no encontro seguinte. - Realizar a avaliação das crianças e preencher o quadro de acompanhamento para discussão no próximo encontro.	Tarefas (para casa e escola) - Realizar aula com base no planejamento elaborado no item 4 do segundo momento, com uma obra do PNBE . - Analisar os quadros de "Direitos de aprendizagem" e observar o que foi trabalhado em sala de aula até esta etapa. - Realizar a avaliação das crianças e preencher o quadro de "Acompanhamento de aprendizagem" para discussão no próximo encontro.

Unidade 6

Ano 1	Ano 2	Ano 3
1º momento (4 horas) 1 - Ler texto para deleite: livro *A arca de Noé*, Milton Célio de Oliveira Filho. 2 - Ler a seção "Iniciando a conversa". 3 - Ler o texto 1 (Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento), em pequenos grupos; discutir e responder as questões: Qual a importância de levar o aluno a estabelecer articulações entre as diversas áreas de conhecimento? Para que o ensino favoreça a interdisciplinaridade, que elementos podem ser considerados? Socializar as respostas dos grupos; 4 - Planejar uma aula que contemple a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de texto, integrando dois componentes curriculares; utilizar um livro do PNLD Obras Complementares ou um livro didático e relacionar com os quadros de "Direitos de aprendizagem"; socializar entre os grupos.	1º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *Só um minutinho*, de Yuyi Morales. 2 – Ler a seção "Iniciando a conversa". 3 – Ler, em pequenos grupos, o texto 1 (*Planejar para integrar saberes e experiências*); discutir sobre as estratégias que têm sido utilizadas para integrar os diferentes componentes curriculares. 4 - Procurar no livro didático um exemplo de atividade que ajude a fazer a integração entre diferentes componentes curriculares; discutir sobre as atividades encontradas, analisando a qualidade da atividade e os componentes curriculares que podem ser contemplados. 5 – Analisar a proposta de planejamento de aulas da professora Priscila e, inspirada nela, planejar uma sequência a ser desenvolvida em sala de aula; utilizar um livro do acervo de Obras Complementares.	1º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *Tanto bicho*, de Marta Bouissou Morais e Maria Hilda de Paiva Andrade. 2 – Ler seção "Iniciando a conversa"; trocar ideias acerca dos objetivos propostos. 3 – Ler, de modo compartilhado, o texto 1 (*Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento*). 4 – Socializar memórias de experiências em que foram vivenciadas atividades na escola em que diferentes componentes curriculares foram integrados; comparar as experiências de infância e adolescência (como alunos) com as experiências como docentes. 5 – Planejar uma aula em que vai ser proposto um projeto didático; utilizar um livro de Obras Complementares ou PNBE para motivar a discussão do tema.
Tarefas (para casa e escola) - Desenvolver a aula planejada. - Ler um dos textos da seção "Sugestões de leitura", elaborar uma questão para discussão (escolher coletivamente a obra a ser lida).	Tarefas (para casa e escola) – Realizar a atividade planejada e escrever o relato. – Escolher um dos textos sugeridos na seção "Sugestão de leitura", ler e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente a obra a ser lida).	Tarefas (para casa e escola) - Realizar a aula planejada; definir com as crianças se vai ser desenvolvido um projeto com o tema proposto; decidir com elas o produto e planejar as etapas de trabalho. - Ler um dos textos da seção "Sugestões de leitura"; elaborar uma questão a ser discutida no encontro seguinte (escolher coletivamente a obra a ser lida).
2º momento (4 horas) 1 - Ler para deleite: poema "A arca de Noé", de Vinícius de Moraes, do livro *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes 2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base no planejamento elaborado no encontro anterior. 3 - Discutir em grande grupo, com base nas seguintes questões: O que é um projeto didático? Qual é a importância dessa modalidade de ensino no ano 1 do Ensino Fundamental? 4 - Ler o texto 2 (*Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos*) em pequenos grupos e fazer esquema com ideias principais	2º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *O frio pode ser quente?*, de Jandira Masur. 2 – Listar, em pequenos grupos, as principais características do trabalho organizado por projetos didáticos; ler o texto 2 (*Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades*); comparar a lista com as características discutidas pelas autoras. 3 – Relatar, em pequenos grupos, projetos didáticos desenvolvidos; analisar se os projetos desenvolvidos tiveram as mesmas características discutidas no texto; socializar os projetos relatados. 4 - Assistir ao Programa "Ler para	2º momento (4 horas) 1 - Ler texto para deleite: *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku 2 – Ler o texto 2 (*Organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos*), fazer um esquema do texto. 3- Relatar, em pequenos grupos, projetos didáticos desenvolvidos; analisar se os projetos desenvolvidos tiveram as mesmas características discutidas no texto; socializar os projetos relatados; 4 – assistir ao programa "Ler para estudar: aves em extinção" (Youtube); discutir sobre as relações entre as experiências vivenciada pela professora e a discussão do

do texto. 5 - Assistir ao Programa “Ler para estudar: aves em extinção” (Youtube) 6 - Planejar uma aula em que será levada uma proposta de projeto didático a ser discutida com os alunos; iniciar a conversa por meio da leitura de um texto de uma obra do acervo do PNLD - Obra Complementares ou do PNBE ou de um livro didático, realizar votação sobre a aceitação do projeto e planejar coletivamente qual será o produto e as etapas de trabalho.	estudar: aves em extinção” (Youtube); discutir sobre as relações entre a experiência vivenciada pela professora e a discussão do segundo texto da seção “Aprofundando o tema”. 5 - Planejar uma aula em que seja levada uma proposta para o desenvolvimento de um Projeto Didático; utilizar um livro do PNBE para introduzir a conversa. 6 – Discutir sobre os textos lidos na seção “Sugestão de leitura”, com base nas questões do grupo.	texto 2 da seção "Aprofundando". 5 – Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do primeiro momento; relacionar as experiências vividas ao que foi concluído em relação às características de um projeto didático. 6 – Planejar uma aula em que seja levada uma proposta para o desenvolvimento de um Projeto Didático; utilizar um livro do PNBE para introduzir a conversa.
3º momento (4 horas) 1 - Ler texto para deleite: *Passarinhando*, de Nathália Sá Cavalcante. 2 - Discutir no grande grupo: O que é sequência didática? Qual é a importância dessa modalidade de ensino no ano 1 do Ensino Fundamental? 3 - Ler, de modo compartilhado, o texto 3 (*Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas*). 4 - Organizar um quadro comparativo entre projeto didático e sequência didática, usando o esquema produzido no segundo momento. 5 - Planejar, em pequenos grupos, uma sequência didática, utilizando livros do acervo do PNLD Obras Complementares, PNBE ou livro didático; socializar os planejamentos. 6 - Discutir sobre os textos da seção “Sugestões de Leitura”, com base nas questões do grupo.	3º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *Isto não é*, de Alejandro Magallanes . 2 – Ler o texto 3 (*Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens*); socializar, no pequeno grupo, as experiências vivenciadas com base no planejamento feito na atividade 5 do primeiro momento desta unidade; verificar se os princípios discutidos no texto foram os mesmos que orientaram o trabalho desenvolvido. 3 – Analisar a sequência 2, planejada por Rielda seção “Compartilhando”, listando os possíveis objetivos traçados pela professora ao propor as atividades descritas; socializar as reflexões dos grupos. 4 - Planejar uma sequência didática, delimitando quais conhecimentos e capacidades serão contemplados; utilizar um livro do PNLD Obras Complementares	3º momento (4 horas) 1 – Ler texto para deleite: *O menino e o jacaré de Mate*, de Marie Therese Kowalczyk. 2 – Listar, em pequenos grupos, o que caracteriza um trabalho com sequência didática. 3 – Ler texto 3 (*Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas*); retomar a lista das características das sequências didáticas e verificar se há algo a ser modificado na lista; elaborar, em grande grupo, um cartaz comparativo entre projeto didático e sequência didática. 4 – Ler os relatos da seção “Compartilhando” (dividir a turma em grupos, para que alguns grupos analisem o relato 1 e os outros, o relato 2); elaborar uma lista de possibilidades de trabalho que poderiam ter sido contempladas na experiência. 5 – Planejar uma sequência didática, delimitando quais conhecimentos e capacidades serão contemplados; utilizar um livro do PNLD Obras Complementares. 6 – Discutir sobre os textos lidos (seção “Sugestões de leitura”), com base nas questões do grupo.
Tarefa (casa e escola) - Escolher uma sequência didática do livro *Diversidade textual: propostas para a sala de aula*; fazer adaptações e desenvolver em sala de aula. - Realizar a sequência didática ou projeto didático planejados no encontro.	Tarefa (casa e escola) – Realizar um projeto didático inspirado nas discussões da unidade 6 e escrever um relato. – Desenvolver a sequência didática planejada na unidade.	Tarefa (casa e escola) - Realizar um projeto didático inspirado nas discussões da unidade 6 e escrever um relato. - Desenvolver a sequência didática planejada na unidade.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 4 - Instrumentos de avaliação utilizados na formação dos OEs

SÃO PAULO

2014

Documento elaborado pelo Laboratório de Educação.

Diretoria Executiva

Beatriz Cardoso

Coordenação Executiva

Andrea Guida

Coordenação de Pesquisa

Paula Stella

Equipe de Pesquisa

Paula Stella

Sandra Medrano

Alda Beraldo

Alessandra Corá

Redação

Paula Stella

Nicole Paulet Piedra

Consultoria

Alexsandro Santos

Este projeto é resultado de uma parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação (MEC).

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Anexo 4 – Instrumentos de avaliação utilizados na formação dos OEs realizada pelos formadores vinculados às IES

▪ IES 1 – módulo 1 – avaliação da formação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Curso inicial

Nome do seu formador:

Seu cargo/função: ( ) supervisor escolar ( ) diretor de escola ( ) assistente de diretor ( ) coordenador pedagógico ( )professor ( )outro

Seu município:

Prezado educador, responda às questões conforme o quadro abaixo, colocando o número que corresponde a sua opinião em relação às afirmações feitas em cada item.

1	2	3	4	5
Atende plenamente	Atende	Atende parcialmente	Atende minimamente	Não atende

	1	2	3	4	5
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO					
O formador iniciou e concluiu a formação nos horários previstos?					
O formador exerceu o papel de mediador?					
O formador apresentou o cronograma desta primeira semana de formação?					
O formador demonstrou ter se preparado antecipadamente?					
Os objetivos de cada dia foram explicitados pela manhã e retomados ao final da tarde?					
O formador demonstrou conhecimentos sobre os temas abordados?					
AUTOAVALIAÇÃO					
Minha frequência foi suficiente para a apropriação dos conhecimentos trabalhados na ação de formação desenvolvida.					
Contribuí trazendo questões para reflexão, socializando experiências, indicando caminhos para o alcance dos objetivos da ação de formação continuada.					
Participei das atividades e realizei as propostas apresentadas.					

Comentários e/ou sugestões (utilize o verso da folha):

Nome: (a identificação é opcional)

▪ IES 1 – módulos 2 e 3 – avaliação da formação

1. Que condições são necessárias para que o Pacto cumpra seu objetivo final – a alfabetização na idade certa?
2. No módulo 3 trabalhamos com (....). Em qual dessas temáticas vocês gostariam de um aprofundamento e um detalhamento maior?
3. Avalie as estratégias metodológicas utilizadas para esse encontro.

▪ IES 2 – módulo 2 – avaliação da formação

Responda as seguintes questões:

Como você avalia seu desempenho durante o curso?	
Como foi a organização do encontro? (aspecto positivo e negativo)	
Como foram as apresentações e discussões dos temas na sua turma? O que deve ser mantido? O que deve ser alterado?	
O que você considerou que aprendeu (ou resignificou)?	
Alguma dúvida que tenha permanecido?	
Qual sugestão você dá para os estudos do próximo encontro?	

▪ IES 3 - módulo 3 - avaliação da formação

Nome da OE:

Formadora:

Data: 11, 12 e 13/09/2013

Analise se a 2ª formação atendeu aos aspectos:

ESTRTÉGIAS DE FORMAÇÂO

1. Leitura fruição/deleite

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

2. Planejamento e organização pedagógica

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

3. Estudo dirigido de textos e exposição dialogada

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

4. Análise de atividades de alunos

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

5.Gestão do tempo e pontualidade

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

6. Aprofundamento de conteúdos

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

7. Sistematização e fechamento das discussões

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

8. Articulação entre teoria e prática

( ) plenamente ( ) satisfatório ( ) insuficiente

ORGANIZAÇÂO

1. Sala de aula ( ) adequada ( ) satisfatória ( ) inadequada
2. Material multimídia ( ) adequado ( ) satisfatório ( ) inadequado
3. Higiene do espaço ( ) adequada ( ) satisfatória ( ) inadequada

Outras observações e crítica propositiva:

▪ IES 1 – módulo 4 - avaliação da formação

Formador: _____

	Satisfeito	Parcialmente satisfeito	Insatisfeito
Organização do encontro			
Apresentação dos conteúdos em sala de aula			
Mediação do formador			
Objetividade dos slides apresentados			
Palestra 1			
Palestra 2			

No verso da folha, relate:

1. Pontos fortes da formação:
2. Pontos fracos da formação:

Sugestões de melhorias na formação.

▪ IES 1 - módulo 5- avaliação da formação (abrange todos os módulos)

PNAIC – Polo IES 1

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

_____

Prezado,

Este questionário tem por objetivo a coleta de informações acerca dos diferentes aspectos da atividade de formação de que você acaba de participar. Não hesite em fazer os comentários que julgar necessários.

Assinale com um X, suas apreciações dos itens abaixo sendo:

4= totalmente	3= maior parte	2= em parte	1= nada

1- O programa foi cumprido?	1	2	3	4
2- Os conteúdos foram relevantes?	1	2	3	4
3- A formação atendeu às suas expectativas quanto ao Pacto?	1	2	3	4
4- A duração da formação atendeu aos conteúdos?	1	2	3	4
5- A formação permitiu que você refletisse sobre as abordagens crítico reflexivas necessárias ao seu papel?	1	2	3	4
6- A concepção de alfabetização ficou clara?	1	2	3	4
7- A formação favoreceu sua atuação como agente de formação continuada junto aos professores?	1	2	3	4
8- Foi possível compreender a importância das experiências pessoais na construção da identidade profissional?	1	2	3	4
9- Você percebe o impacto de sua formação junto aos professores de forma positiva?	1	2	3	4
10 – O material fornecido pelo MEC foi explorado na formação?	1	2	3	4

EU FELICITO	EU CRITICO	EU SUGIRO

▪ IES 2 – módulos 1 a 5 - avaliação da formação

A avaliação foi realizada coletivamente, em dois momentos. No primeiro foi proposta uma discussão em cada turma, coordenada por um dos formadores, tendo como referência as questões gerais entregues aos OEs. Em seguida realizou-se a plenária com todas as turmas e entregaram-se para a coordenação geral os registros da discussão realizada no âmbito de cada turma[1].

Questões gerais para avaliar o processo formativo:

1. Avalie cada um dos aspectos a seguir referentes ao curso ministrado.

   a. conteúdos abordados

   b nível de profundidade dos conteúdos

   c. recursos utilizados

2. Este curso contribuiu para sua formação? Justifique

3. Este curso causou algum impacto na sua prática como formador de professores? Que mudanças principais você observou em sua formação?

4. Que impactos este curso causou sobre os professores alfabetizadores de seu município?

5. Que temáticas você gostaria que fossem tratadas na continuidade deste curso?

[1] Nesse mesmo módulo os OEs foram submetidos a uma prova composta por 20 questões de múltipla escolha elaborada pela equipe de formadores da IES 2. A avaliação abrangia os conteúdos abordados nos cinco encontros de formação realizados até então, referindo-se, portanto, a todas as unidades dos cadernos de formação do PNAIC.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 5 - Instrumentos de avaliação utilizados na formação dos PAs

SÃO PAULO

2014

Anexo 5 – Instrumentos de avaliação utilizados na formação dos PAs realizada pelos OEs

- Instrumentos de avaliação dos encontros, utilizados nas turmas das OE 4 e OE 5

PNAIC- AVALIAÇÃO DO 1º ENCONTRO

Abril/2013

Chegamos ao final do nosso primeiro encontro.

Avalie sua participação nos momentos propostos nesta formação, escolhendo uma das figurinhas. Justifique sua resposta.

 ( ) Estou me sentindo como um peixe fora da água. Não consegui acompanhar a reunião como gostaria.	 ( ) Estou parecendo um papagaio. Falante, participativo, interessado.
 ( )Estou parecendo um sapo. Ora estou na terra, ora estou na água. Por vezes me interessei, outras vezes não.	( ) Aqui, você pode criar outra imagem que represente a sua avaliação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PNAIC

AVALIAÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO (maio/2013)

Objetivos:

- Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento
- Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.

Aspectos a avaliar	**Sim**	**Não**	**Parcial**	**Justifique e dê sugestões para melhor aproveitamento**
Os objetivos propostos foram atingidos?				
As atividades e estudos contribuíram e ou levaram à reflexão para o desempenho de minhas atribuições?				
Os materiais/recursos utilizados atenderam às necessidades ?				

Avaliação dos encontros

Unidade 3 – junho/2013

Avalie o trabalho realizado até o momento em relação à organização dos encontros, propostas de trabalho, atuação da formadora, sua participação, atendimento às suas expectativas... Destaque também as suas aprendizagens e se você percebe algum impacto em seu trabalho. Identifique-se se desejar.

Avaliação do 8º encontro

Unidade 7 – outubro/2013

Avalie o encontro de hoje, levando em consideração os seguintes aspectos: organização e desenvolvimento da pauta; contribuição do conteúdo trabalhado para a sua formação/prática; atuação da formadora, sua participação; outros assuntos que julgar necessário. Por favor, aponte aspectos positivos, negativos e o que considera relevante para os próximos encontros.

RUBRICA PARA REFLEXÃO

PNAIC 2013 (9º encontro/unidade 8)

Cursista:

	NÃO INTRODUZIDO	INTRODUZIDO	APROFUNDADO	CONSOLIDADO
Atuação pedagógica da formadora	Desenvolveu a pauta proposta.	Desenvolveu a pauta proposta fazendo as adaptações necessárias ao ritmo do grupo.	Desenvolveu a pauta fazendo as adaptações necessárias ao ritmo do grupo, trazendo exemplos práticos e estimulando a participação do grupo. Houve interação por meio virtual (email, telefone...)	Desenvolveu a pauta fazendo as adaptações necessárias ao ritmo do grupo, trazendo exemplos práticos sistematizando o conteúdo trabalhado no dia e possibilitando a participação do grupo. Houve interação por meio virtual (email, telefone...)
Conteúdo da formação	Todos os conteúdos trabalhados já eram de conhecimento do grupo.	A maior parte dos conteúdos trabalhados já eram de conhecimento do grupo e não houve aprofundamento.	Os conteúdos foram trabalhados de forma a ampliar o conhecimento de todos os envolvidos quando comparamos com o conhecimento prévio de cada um.	Os conteúdos foram trabalhados de forma a ampliar o conhecimento de todos os envolvidos quando comparamos com o conhecimento prévio de cada um. Já é possível uma transposição para outros conteúdos que não foram abordados nessa formação.
Estratégias propostas no decorrer dos encontros presenciais	Os encontros estiveram pautados em uma única estratégia (por exemplo, leitura de slides).	Os encontros foram organizados com base em algumas estratégias como leituras e socialização da discussão.	Os encontros foram organizados com base em estratégias variadas, em diferentes linguagens, com momentos de troca de experiências e socialização da discussão.	Os encontros foram organizados com base em estratégias variadas, em diferentes linguagens, com momentos de troca de experiências e socialização da discussão, sistematização de conteúdos abordados com intervenção da formadora e de membros do grupo.
Alcance dos objetivos	Os objetivos da formação ficaram claros, não tendo como avaliar se foram alcançados ou não.	Os objetivos da formação ficaram claros, conseguimos alcança-los parcialmente.	Os objetivos da formação foram apresentados no início do ano, houve momentos de avaliação ao longo do curso e retomada da proposta.	Os objetivos da formação foram apresentados no início do ano e retomados a cada encontro, houve momentos de avaliação ao longo do curso e readequação dos conteúdos segundo a demanda do grupo.
Atuação do cursista	Participei da maioria dos encontros, fazendo as tarefas propostas presencialmente.	Participei da maioria dos encontros, fazendo as tarefas propostas presencialmente e as tarefas propostas para o desenvolvimento em sala de aula.	Participei de todos (ou quase todos) os encontros, fazendo as tarefas propostas presencialmente, colaborando com o grupo trazendo novos conhecimentos e exemplos de minha prática, tirei dúvida com os colegas e com a orientadora, desenvolvi as tarefas propostas com minha turma de alunos.	Participei de todos (ou quase todos) os encontros, fazendo as tarefas propostas presencialmente, colaborando com o grupo trazendo novos conhecimentos e exemplos de minha prática, tirei dúvida com os colegas e com a orientadora, desenvolvi as tarefas propostas com minha turma de alunos. Socializei as propostas com outros colegas na escola em que trabalho.

- Instrumento de avaliação da formação utilizados nas turmas das OE4, OE 5 (em São Paulo) e OE 3 (em Monte Mor) - Avaliação final 2013[1]

1. Avalie cada um dos aspectos a seguir referentes ao curso ministrado:

- conteúdos abordados
- nível de aprofundamento dos estudos
- recursos utilizados nos encontros
- outros

2. Avalie o orientador de estudos que atuou na sua turma, considerando os critérios abaixo:

- pontualidade
- clareza na exposição dos temas em discussão
- domínio do conteúdo abordado
- condução das atividades propostas
- relação com o grupo

3. Avalie a sua participação como aluno(a) do curso considerando os critérios abaixo:

- pontualidade
- assiduidade
- participação nas discussões
- leitura prévia dos textos indicados

4. Este curso contribuiu para a sua formação? Por que?

5. Este curso causou algum impacto na sua prática? Qual?

6. Quais foram as principais mudanças observadas na prática

7. Que temáticas você gostaria que fossem tratadas em um curso de continuidade a esse curso?

8. Se julgar necessário, faça outros comentários.

[1] As duas últimas questões constam apenas do instrumento utilizado em São Paulo (em todas as turmas das 13 DREs), diferentemente das anteriores que são comuns aos instrumentos das duas cidades.

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 6 - Planilhas de observação dos encontros de formação dos OEs

SÃO PAULO

2014

Anexo 6– Planilhas de observação dos encontros de formação dos OEs

IES 1

Quadro 1 - Avaliação do espaço e recursos utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F1[1].

	2º encontro F1				3º encontro F6 e F1				4º encontro F4				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.			x				x				x		0	0	3	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).			x				x				x		0	0	3	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).			x				x				x		0	0	3	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.				x			x				x		0	0	2	1
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo formador.			x				x				x		0	0	3	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo formador.				x			x				x		0	0	2	1

[1] Como se observa nos quadros, nem todos os encontros de formação foram conduzidos pela formadora "responsável" pela turma, em decorrência das sucessivas reorganizações dos grupos realizada pela IES 1.

Quadro 2 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F1.

	2º encontro F1			3º encontro F6 e F1			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	x			x					x	2	0	1
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?			x			x		x		0	1	2
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x			x			x		0	3	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?		x			x				x	0	2	1
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?		x			x			x		0	3	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			x	x			x			2	1	2
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?			x	x					x	1	0	2
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?			x			x			x	0	0	3
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?		x			x			x		0	3	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?		x			x			x		0	3	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?			x			x		x		0	1	2
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo da encontro, entre as diferentes atividades e propostas?		x				x			x	0	1	2

Quadro 3 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F1.

	2º encontro F1			3º encontro F6 e F1			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)			x			x			x	0	0	3
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	x					x	x			2	0	1
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?			x			x			x	0	0	3
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?			x			x	x			1	0	2
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?			x			x			x	0	0	3
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	x					x			x	1	0	2
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?			x			x		x		0	1	2
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	x			x					x	2	0	1
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?			x			x			x	0	0	3
O OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?						x				0	0	1

Quadro 4 - Avaliação do <u>espaço e recursos</u> utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F4.

	2º encontro F7				3º encontro F4				4º encontro F4				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.		x			x				x				2	1	0	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).	x							x	x				2	0	0	1
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).	x				x				x				3	0	0	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.	x							x				x	1	0	0	2
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.		x				x				x			0	3	0	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.		x						x				x	0	1	1	1

Quadro 5 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F 4.

	2º encontro F7			3º encontro F4			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?			x	x						1	0	1
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?		x		x				x		1	2	0
O Formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x		x						1	1	0

O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?			x	x			x			2	0	1
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x					x	x			2	0	1
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?		x				x	x			1	1	1
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			x							0	0	1
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?			x	x			x			2	0	1
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?			x	x					x	1	0	2
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?		x								0	1	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?				x				x		1	1	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?			x	x			x			2	0	1
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?		x				x			x	0	1	2

Quadro 6 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F4.

	2º encontro F7			3º encontro F4			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	x			x					x	2	0	1
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?			x	x					x	1	0	2
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?		x								0	1	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?			x				x			1	0	1
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?		x				x	x			1	1	1
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?			x	x			x			2	0	1
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?	x			x			x			3	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	x			x						2	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?	x			x			x			3	0	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	x			x			x			3	0	0

Quadro 7 - Avaliação do espaço e recursos utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizada pela F 5.

	1º encontro F4				2º encontro F5				5º encontro F5				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.			x				x				x		0	0	3	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).		x				x				x			0	3	0	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).			x			x			x				1	1	1	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.		x						x		x			0	2	0	1
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.			x			x				x			0	2	1	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.				x				x			x		0	0	1	2

Quadro 8 - Avaliação da atuação do formador a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F 5.

	1º encontro F4			2º encontro F5			5º encontro F5			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?			x	x					x	1	0	2
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?		x			x		x			1	2	0
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x				x			x	0	1	2

O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?		x		x			x			2	1	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x					x			x	1	0	2
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?			x			x			x	0	0	3
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			x			x	x			1	0	2
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?		x				x			x	0	1	2
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?		x				x			x	0	1	2
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?		x		x					x	1	1	1
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?		x				x			x	0	1	2
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?		x		x					x	1	1	1

Quadro 9 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F5.

	1º encontro F4			2º encontro F5			5º encontro F5			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)			x			x			x	0	0	3
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?			x	x			x			2	0	1
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0

Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?			x			x	x			1	0	2
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?			x			x			x	0	0	3
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?			x	x			x			2	0	1
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?			x			x			x	0	0	3
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?						x			x	0	0	2
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?		x		x				x		1	2	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?		x				x	x			1	1	1

IES2

Quadro 10 - Avaliação do <u>espaço e recursos</u> utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F2.

	2º encontro F2				3º encontro F2				4º encontro F2				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.		x				x				x			0	3	0	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).	x					x			x				2	1	0	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).	x				x				x				3	0	0	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.		x				x			x				1	2	0	0

Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.	x				x				x				3	0	0	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.		x				x			x				1	2	0	0

Quadro 11 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F 2.

	2º encontro F2			3º encontro F2			4º encontro F2			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	x					x	x			2	0	1
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?		x				x				0	1	1
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x			x		x			1	2	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?	x			x			x			3	0	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?	x									1	0	0
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?	x			x						2	0	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?	x			x						2	0	0

O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?	x			x			x			3	0	0

Quadro 12 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pelas F2.

	2º encontro F2			3º encontro F2			4º encontro F2			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	x			x			x			3	0	0
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?	x				x		x			2	1	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?	x				x		x			2	1	0
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	x			x			x			3	0	0
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?	x			x			x			3	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	x									1	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?	x						x			2	0	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	x			x			x			3	0	0

IES 3 F3

Quadro 13 - Avaliação do <u>espaço e recursos</u> utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizada pelas F3.

	2º encontro F3				3º encontro F3				5º encontro F3				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.			x		x				x				2	0	1	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).			x		x				x				2	0	1	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).		x			x				x				2	1	0	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.		x			x				x				2	1	0	0
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.			x		x				x				2	0	1	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.		x			x				x				2	1	0	0

Quadro 14 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F3.

	2º encontro F3			3º encontro F3			5º encontro F3			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	x			x			x			3	0	0

O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?	x			x			x			3	0	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?		x			x				x	0	2	1
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?	x			x			x			3	0	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?		x		x			x			2	1	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?	x			x			x			3	0	0

Quadro 15 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F3.

	2º encontro F3			3º encontro F3			5º encontro F3			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte

A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	x			x			x			3	0	0
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?	x			x			x			3	0	0
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	x			x			x			3	0	0
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?		x				x			x	0	1	2
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?		x		x			x			2	1	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?		x		x			x			2	1	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	x			x			x			3	0	0

laboratório de educação

ESTUDO DE CASO: MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ANEXO 6 - Planilhas de observação dos encontros de formação dos OEs

SÃO PAULO

2014

Anexo 6– Planilhas de observação dos encontros de formação dos OEs

IES 1

Quadro 1 - Avaliação do espaço e recursos utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F1[1].

	2º encontro F1				3º encontro F6 e F1				4º encontro F4				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.			x				x				x		0	0	3	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).			x				x				x		0	0	3	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).			x				x				x		0	0	3	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.				x			x				x		0	0	2	1
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo formador.			x				x				x		0	0	3	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo formador.				x			x				x		0	0	2	1

[1] Como se observa nos quadros, nem todos os encontros de formação foram conduzidos pela formadora "responsável" pela turma, em decorrência das sucessivas reorganizações dos grupos realizada pela IES 1.

Quadro 2 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F1.

	2º encontro F1			3º encontro F6 e F1			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	x			x					x	2	0	1
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?			x			x		x		0	1	2
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x			x			x		0	3	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?		x			x				x	0	2	1
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?		x			x			x		0	3	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			x	x			x			2	1	2
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?			x	x					x	1	0	2
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?			x			x			x	0	0	3
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?		x			x			x		0	3	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?		x			x			x		0	3	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?			x			x		x		0	1	2
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo da encontro, entre as diferentes atividades e propostas?		x				x			x	0	1	2

Quadro 3 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F1.

	2º encontro F1			3º encontro F6 e F1			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)			x			x			x	0	0	3
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	x					x	x			2	0	1
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?			x			x			x	0	0	3
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?			x			x	x			1	0	2
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?			x			x			x	0	0	3
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	x					x			x	1	0	2
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?			x			x		x		0	1	2
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	x			x					x	2	0	1
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?			x			x			x	0	0	3
O OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?						x				0	0	1

Quadro 4 - Avaliação do <u>espaço e recursos</u> utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F4.

	2º encontro F7				3º encontro F4				4º encontro F4				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.		x			x				x				2	1	0	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).	x							x	x				2	0	0	1
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).	x				x				x				3	0	0	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.	x							x				x	1	0	0	2
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.		x				x				x			0	3	0	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.		x						x				x	0	1	1	1

Quadro 5 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F 4.

	2º encontro F7			3º encontro F4			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?			x	x						1	0	1
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?		x		x				x		1	2	0
O Formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x		x						1	1	0

O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?			x	x			x			2	0	1
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x					x	x			2	0	1
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?		x				x	x			1	1	1
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			x							0	0	1
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?			x	x			x			2	0	1
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?			x	x					x	1	0	2
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?		x								0	1	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?				x				x		1	1	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?			x	x			x			2	0	1
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?		x				x			x	0	1	2

Quadro 6 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F4.

	2º encontro F7			3º encontro F4			4º encontro F4			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	x			x					x	2	0	1
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?			x	x					x	1	0	2
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?		x								0	1	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?			x				x			1	0	1
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?		x				x	x			1	1	1
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?			x	x			x			2	0	1
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?	x			x			x			3	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	x			x						2	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?	x			x			x			3	0	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	x			x			x			3	0	0

Quadro 7 - Avaliação do espaço e recursos utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizada pela F 5.

	1º encontro F4				2º encontro F5				5º encontro F5				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.			x				x				x		0	0	3	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).		x				x				x			0	3	0	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).			x			x			x				1	1	1	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.		x						x		x			0	2	0	1
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.			x			x				x			0	2	1	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.				x				x			x		0	0	1	2

Quadro 8 - Avaliação da atuação do formador a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F 5.

	1º encontro F4			2º encontro F5			5º encontro F5			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?			x	x					x	1	0	2
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?		x			x		x			1	2	0
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x				x			x	0	1	2

O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?		x		x			x			2	1	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x					x			x	1	0	2
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?			x			x			x	0	0	3
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?			x			x	x			1	0	2
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?		x				x			x	0	1	2
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?		x				x			x	0	1	2
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?		x		x					x	1	1	1
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?		x				x			x	0	1	2
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?		x		x					x	1	1	1

Quadro 9 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F5.

	1º encontro F4			2º encontro F5			5º encontro F5			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)			x			x			x	0	0	3
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?			x	x			x			2	0	1
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0

Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?			x			x	x			1	0	2
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?			x			x			x	0	0	3
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?			x	x			x			2	0	1
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?			x			x			x	0	0	3
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?						x			x	0	0	2
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?		x		x				x		1	2	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?		x				x	x			1	1	1

IES2

Quadro 10 - Avaliação do <u>espaço e recursos</u> utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F2.

	2º encontro F2				3º encontro F2				4º encontro F2				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.		x				x				x			0	3	0	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).	x					x			x				2	1	0	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).	x				x				x				3	0	0	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.		x				x			x				1	2	0	0

Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.	x				x				x				3	0	0	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.		x				x			x				1	2	0	0

Quadro 11 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F 2.

	2º encontro F2			3º encontro F2			4º encontro F2			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	x					x	x			2	0	1
O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?		x				x				0	1	1
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?		x			x		x			1	2	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?	x			x			x			3	0	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?	x									1	0	0
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?	x			x						2	0	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?	x			x						2	0	0

O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?	x			x			x			3	0	0

Quadro 12 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pelas F2.

	2º encontro F2			3º encontro F2			4º encontro F2			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	x			x			x			3	0	0
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?	x				x		x			2	1	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?	x				x		x			2	1	0
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	x			x			x			3	0	0
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?	x			x			x			3	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?	x									1	0	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?	x						x			2	0	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	x			x			x			3	0	0

IES 3 F3

Quadro 13 - Avaliação do <u>espaço e recursos</u> utilizados a cada encontro de formação dos OEs realizada pelas F3.

	2º encontro F3				3º encontro F3				5º encontro F3				Total			
	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
Condições de iluminação, adequação do mobiliário, nível de ruídos externos e limpeza.			x		x				x				2	0	1	0
Organização dos OEs conforme a natureza e proposta das atividades (pequenos grupos, duplas, círculo, enfileirados).			x		x				x				2	0	1	0
Presença de recursos pedagógicos (projetor de slides, notebook, TV, DVD, etc).		x			x				x				2	1	0	0
Disponibilidade e suficiência de materiais didáticos (livros e apostilas, cópias de apresentações utilizadas, material para atividades: papéis, canetas), entre outros.		x			x				x				2	1	0	0
Utilização adequada dos recursos pedagógicos pelo Formador.			x		x				x				2	0	1	0
Mobilização adequada dos materiais didáticos pelo Formador.		x			x				x				2	1	0	0

Quadro 14 - Avaliação da <u>atuação do formador</u> a cada encontro de formação dos OEs realizado pela F3.

	2º encontro F3			3º encontro F3			5º encontro F3			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte
O formador iniciou o encontro partilhando com a turma os objetivos e a pauta do dia?	x			x			x			3	0	0

O formador explicitou, no início do encontro, o que se espera dos OEs?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente atividade de levantamento e mobilização de conhecimentos prévios?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra clareza na comunicação oral, utilizando exemplos, demonstrações com esquemas e monitorando o entendimento da turma com frequência?	x			x			x			3	0	0
O formador permitiu que a turma dialogasse entre si, trocando informações e conhecimentos sobre os assuntos e temas tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou e realizou adequadamente o fechamento do tópico tratado no encontro, sistematizando os conhecimentos construídos no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador organizou o encontro para diminuir a ocorrência dos comportamentos dispersivos/de indisciplina e, caso eles tenham ocorrido, conseguiu lidar bem com eles, corrigindo a rota do encontro?		x			x				x	0	2	1
O formador demonstra postura respeitosa com a turma, com afetividade e bom humor, criando um clima de proximidade na interação?	x			x			x			3	0	0
O formador demonstra domínio dos conhecimentos tratados no encontro?	x			x			x			3	0	0
O formador consegue lidar com as diferenças de grau de conhecimento na turma, ajustando seu discurso, os exemplos que utiliza e a interação para alcançar a todos os participantes?	x			x			x			3	0	0
O formador monitora a qualidade das interações entre os OEs, nos momentos de atividade em grupo ou nos momentos de diálogo aberto?		x		x			x			2	1	0
O formador é atento nas devolutivas que faz aos comentários e solicitações da turma, encorajando a participação e provocando novas aprendizagens a partir das manifestações de cada aprendiz?	x			x			x			3	0	0
O formador planejou adequadamente a distribuição do tempo do encontro, entre as diferentes atividades e propostas?	x			x			x			3	0	0

Quadro 15 - Avaliação da <u>atuação dos OEs</u> a cada encontro de formação realizado pela F3.

	2º encontro F3			3º encontro F3			5º encontro F3			Total		
	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte	sim	não	em parte

A turma apresentou frequência e pontualidade adequadas? (avalie se houve atrasos ou ausências que diminuíram a potência do encontro)	x			x			x			3	0	0
Os OEs apresentaram disponibilidade e comportamento receptivo ao formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs tratam-se uns aos outros com respeito nas situações de atividade em grupo e diálogo aberto?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram compreender o que se espera que eles realizem e aprendam no encontro?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram envolvimento nas atividades propostas pelo formador?	x			x			x			3	0	0
Os OEs demonstram relacionar o que estão aprendendo com as atividades que desenvolverão como formadores?	x			x			x			3	0	0
Os OEs dialogam com o formador de maneira tranquila e em clima favorável à aprendizagem?	x			x			x			3	0	0
Os OEs realizam registros sobre o encontro, suas descobertas e os conhecimentos que estão construindo?		x				x			x	0	1	2
Os OEs participam adequadamente das situações de levantamento de conhecimentos prévios, contribuindo com suas percepções e seus saberes?		x		x			x			2	1	0
Os OEs participam adequadamente das situações de autoavaliação, avaliação e sistematização do encontro, contribuindo com suas descobertas e percepções?		x		x			x			2	1	0
Os OEs portam e cuidam adequadamente dos materiais de que fazem uso durante o encontro?	x			x			x			3	0	0