

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – UNESP

CURSO DE PEDAGOGIA

AMANDA BARBOSA GASPAR DE LIMA

O PACTO NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO
PRÁTICA INOVADORA DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

BÁSICA: um estudo de caso

BAURU - SP

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – UNESP

CURSO DE PEDAGOGIA

AMANDA BARBOSA GASPAR DE LIMA

O PACTO NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO
PRÁTICA INOVADORA DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
BÁSICA: um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Educação da Faculdade de
Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de graduação em
Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Márcia
Lopes Reis.

BAURU - SP

2017

Banca examinadora:

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora e orientadora, Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, pela orientação, paciência e dedicação durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus professores do curso de Pedagogia da Unesp – Bauru, que tanto contribuíram para a minha formação profissional.

Aos meus amigos, pelo apoio nos momentos mais difíceis, ao longo do curso.

A minha família, por ter sido meu grande apoio para que continuasse em frente.

Ao meu marido, Guilherme, por todo amor, paciência e companheirismo, sem os quais não teria atingido meu objetivo.

RESUMO

O presente trabalho, que teve por objetivo investigar como a Formação do Plano Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribui para a inovação das práticas de gestão escolar tomando como exemplo, um caso específico, na rede municipal de Bauru. A metodologia utilizada foi a qualitativa e, por se caracterizar como um estudo etnográfico, os dados foram sistematizados por meio de descrições e percepções dos coordenadores que participaram desta formação. A partir desses resultados, as categorias de análise consideraram aspectos dos conteúdos da formação, bem como dimensões das práticas de apoio à gestão dos professores alfabetizadores como fundamental no desafio de melhorar a qualidade educacional no processo de alfabetização, sobretudo. As análises evidenciaram as práticas inovadoras na implementação de algumas das sequências didáticas, bem como no modo de avaliação do processo de alfabetização. Podemos concluir que, mesmo com a falta de práticas de continuidade por parte dos órgãos públicos intermediários, o PNAIC tem representado uma inovação nas ações de gestão educacional desse relevante processo da formação dos indivíduos, nesse caso, alfabetizando.

Palavras chave: inovações, PNAIC, prática docente, gestão escolar

ABSTRACT

The National Plan for Literacy in the Right Age (PNAIC) as the innovative practices of the management of public policy of basic education: a case study

The present work had as objective at investigating how the National Plan for Literacy in the Right Age (PNAIC) contributes to an innovation at school management practices as an example, a specific case, in the municipal network of Bauru. The methodology used was qualitative for being characterizing such as an ethnographic study, the data were systematized by descriptions and perceptions of coordinators who participated in this formation. From these results, the categories of analysis considered the contents of the formation, as well as the dimensions of the supporting practices to the management of literacy teachers as fundamental there in challenge to improve quality educational, mainly in the literacy process. The analyzes have shown the innovative practices in the implementation of some didactic sequences, as well as in the evaluation mode of the process of the literacy process. We can be concluded that, even without of continuity practices by the intermediary public agencies, the PNAIC has represented an innovation in the action of educational management of this relevant process of the formation of individuals, in this case, literacy student.

Keywords: innovations, PNAIC, teaching practice, school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1	22
----------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10 <u>10</u>
2. METODOLOGIA	16 <u>16</u>
2.1. O método qualitativo	16 <u>16</u>
2.2 Instrumento de pesquisa	17 <u>17</u>
2.2.1 Questionário	17 <u>17</u>
2.2.2 Observação	18 <u>18</u>
2.2.3 Análise documental	18 <u>18</u>
2.3 Sobre a escola e os participantes da pesquisa	19 <u>19</u>
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22 <u>22</u>
3.1 Inovação em educação	23 <u>23</u>
3.2 Políticas Públicas na educação brasileira	32 <u>32</u>
3.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	35 <u>35</u>
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	40 <u>40</u>
4.1 Inovação na gestão da prática pedagógica.....	40 <u>40</u>
4.2 Inovação na abordagem dos conteúdos	40 <u>40</u>
4.3 Inovação nas metodologias e técnicas utilizadas nos processos de alfabetização:...	44 <u>44</u>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47 <u>47</u>
REFERÊNCIAS	49 <u>49</u>
APÊNDICE 1 - Questionário Professor	53 <u>53</u>
APÊNDICE 2 - Questionário Coordenador	54 <u>54</u>
APÊNDICE 3 - Registro de Observação.....	55 <u>55</u>
ANEXO 1 - Documento Orientador do PNAIC 2016*	58 <u>58</u>
ANEXO 2 - Trechos do Portfólio.....	73 <u>73</u>
ANEXO 3 - Principais dados socioeconômicos das cidades pertencentes a Diretoria de Ensino de Bauru.....	106 <u>106</u>

1. INTRODUÇÃO

O tema proposto, neste trabalho, resulta de um longo processo de busca e inquietações suscitadas ao longo dos quatro anos estudando no curso de Pedagogia da Unesp de Bauru. Foram quatro anos de vivências que permitiram compreender algumas situações pelas quais passei nos primeiros anos do ciclo básico e que me fizeram, de alguma forma, percorrer o caminho da docência. Nesse percurso, encontrei motivos pelos quais lutar e sinto que é preciso pensar nas políticas públicas que, muitas vezes, engessam a autonomia escolar e que, nem sempre, nascem dos anseios dos profissionais da educação, sobretudo, quando se consideram os programas e planos dos anos iniciais. Nesse sentido, considerando os resultados negativos do processo de alfabetização e alfabetização matemática, encontrei apoio na minha orientadora que me sugeriu buscar o que havia de ações inovadoras nos processos de letramento, desde uma ação governamental. Assim, teve início a busca dos autores que abordaram o tema das inovações educacionais colocadas em curso ao longo dos anos no Brasil. Compreendendo o sentido de inovação como um modo novo de organizar práticas antigas, houve a opção pelo estudo de uma ação governamental, que faz parte das políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, chamada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que acabou fazendo o sentido, nesta busca.

Assim, foi necessário contextualizar a implementação dessa ação como parte decorrente de uma política, cujos princípios representam parte do processo de (re) democratização no Brasil, ocorrido no final dos anos 1970, que resultaram sistematização das garantias de direitos cidadãos constitucionais entre os quais a preocupação com a educação para todos e com qualidade se fizeram presentes. A promulgação da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foram os marcos legais que trouxeram o reconhecimento da criança, protagonista dos processos de letramento, como sujeito de direitos com direito à assistência, à saúde e à educação. A educação básica tornou-se obrigatória e gratuita a ser garantida dos quatro aos dezessete anos de idade, organizados em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas mudanças inauguraram no Brasil o dever do Estado em garantir os direitos inalienáveis à educação, ampliando o acesso, a permanência estudantil.

No entanto, a garantia ao acesso e à permanência estudantil, muitas vezes, estiveram distantes da qualidade de ensino, tendo em vista dados que apontam para o fracasso escolar,

desde os momentos de alfabetização e evidenciados pelas distorções idade-série, desde os primeiros anos. Ora, com a democratização da escola, surgiram dúvidas quanto à existência de uma formação com a qualidade necessária que abarcasse essas novas condições culturais, linguísticas e sociais de seus alunos. Muitos preconceitos foram reforçados, ao longo da história da educação brasileira, principalmente, no que se refere a reprovação escolar e o conseqüente fracasso das camadas pobres da população.

De acordo com Patto (1999), a natureza do discurso educacional sobre a reprovação escolar surge no século XIX, com a expressão cultural da nova ordem social que emerge do feudalismo, bem como das primeiras teorias racistas subsidiadas pelo cientificismo. De acordo com a autora, as explicações do fracasso escolar têm uma história pautada pela divisão social, não mais em servo-senhor feudal, mas em classes superiores e inferiores, tendo como critério o talento individual. A autora ressalta, ainda, que a Revolução de 1789 (Francesa) manifestou a primeira expressão oficial do nacionalismo com o advento dos sistemas nacionais de ensino, pois a burguesia defendia um regime constitucional por onde ela pudesse defender os interesses do povo, entendido como nação. Assim, teria surgido a ideia de escola universal, obrigatória e redentora da humanidade assumida como meio de obter a unidade nacional. No entanto, durante o século XX, com a Primeira Guerra Mundial, o ideal da escola redentora da humanidade foi desmentido, pois a posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia sido capaz de livrar os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Daí, surgem as críticas à pedagogia tradicional e, assim, uma política educacional que deveria propagar a paz e a democracia. Contudo, este novo ideal baseava-se, ainda, na crença de que a escola poderia levar a construção de uma sociedade igualitária pelo mérito pessoal.

Passados esses anos iniciais, entramos no século XXI e percebemos que a gestão de políticas públicas educacionais deve enfrentar inúmeros problemas nos quais a questão do fracasso escolar de grande parte de nossos estudantes não pode deixar de ser analisada com a devida atenção e cuidado. Sobretudo, quando se notam que os processos de gestão precisam lidar tanto com o paradigma fabril de onde nasceu, tendo em sua base as teorias da administração de empresas que já não se apresentam suficientes para gerir uma escola dos novos tempos e que demanda tratamento humanizador.

No cenário atual, essa necessidade pode ser notada pela ocorrência das ocupações de escolas públicas em todo o país que, ao longo de 2016, deixou evidente a necessidade de

fortalecer as relações interpessoais que levam à gestão democrática, de maior participação, bem como uma política horizontal como modelo para a escola. Esta situação vivenciada e promovida pelos estudantes colocou em questão a velha política vertical, bem como a questão do método de ensino tradicional, que tem como herança as carteiras enfileiradas que não favorecem as interações sociais. O cenário atual parece demonstrar que a questão da gestão e da inovação de saberes escolares, desde a alfabetização, são necessários para uma escola que se insere em um mundo tecnológico, mas parece permanecer no passado.

Diante deste cenário, surge a figura do gestor que, de acordo com Amorim (2015), tem desempenhado um papel significativo na construção de um projeto mais dinâmico para escola pública, um projeto que contemple a prática pedagógica e administrativa, comprometido com a qualidade e o sucesso educacional de todos os estudantes que passam pelas instituições de ensino. No entanto, diante da atual situação escolar, o autor ressalta que os gestores quando chegam ao ambiente educacional, encontram inúmeras dificuldades para desenvolverem suas atividades profissionais, situações que acabam contribuindo para o não fortalecimento da prática pedagógica e de valores humanos tão necessários à construção da cidadania. Nesse sentido, Paro (2010) exemplifica bem o fato de que é senso comum culpar, em grande parte, a má administração das nossas escolas, especialmente aquelas mantidas pelo poder público, quando o ensino não está bom.

Assim, percebe-se porque, no Brasil, a democratização de uma escola, tradicionalmente elitista, veio acompanhada pelo descompasso observável desde a alfabetização escolar e, conseqüentemente, tornou-se recorrente culpar o próprio aluno, professores ou gestor pelo fracasso. É interessante notar que, embora a escola tenha ampliado o acesso a partir das ações dos movimentos sociais devidamente contemplados, desde a Constituição Federal (1988), sua estrutura e conteúdo se mantiveram fiéis a um padrão considerado culto, direcionados para a homogeneização e que, portanto, não abarcavam a diversidade que ali passou a frequentar.

Geraldi (1985, p. 43) exemplifica bem esse fato com a seguinte afirmação “a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastantes acentuadas”. Tal diversidade exige uma nova postura em sala de aula pelo professor, considerando que esta passou a ter outros representantes em sala de aula que pertencem a outro grupo social e que possuem formas diferentes de expressão.

Segundo Bezerra (2007), é preciso considerar ainda que a tradição da escola no ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, foi voltada para a exploração da gramática normativa que tinha como objetivo levar ao conhecimento às classes mais abastadas as regras gramaticais e de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio. Além disso, quando a classe abastada terminava sua alfabetização iniciava seus estudos na gramática do latim ao lado da retórica e da poética. Assim, o autor destaca que quando a disciplina de Português passou a integrar os currículos escolares seguiu-se o modelo conhecido e que atingia aos objetivos propostos.

No entanto, segundo Geraldi (1985), reconhecer e, até mesmo partilhar com os alunos tal fracasso, não significa a responsabilização do professor pelos resultados insatisfatórios, pois é conhecido as condições de trabalho enfrentadas pelos professores e a inércia administrativa com que, muitas vezes, a educação tem sido relegada com professores mal pagos e verbas escassas. Assim, percebe-se que os professores não agem isolados de um processo administrativo que apresenta inúmeros problemas na sua gestão, ainda caminhando para relações permeadas por uma gestão democrática.

Sobre esta questão, Paro (2010, p. 775) considera que a sociedade tem superado muitos preconceitos e muito do autoritarismo envolvido nessas relações e aponta que “a educação formadora de personalidades humano-críticas requer uma relação democrática, aquela em que tem vigência a autoridade democrática”. Acontece que, como ressaltado pelo autor, as sociedades capitalistas não têm como pressuposto básico a democracia, por isso a dificuldade em educar nestas sociedades em que o próprio método educativo é contraditório.

Neste sentido, parecem ser necessários investimentos maciços em educação, a formação de professores e gestores assume o lugar de um recurso fundamental para a garantia do preparo sólido dos profissionais que atuarão na alfabetização. A formação desses professores alfabetizados passa a ser primordial na qualidade do ensino básico, sendo a base para que as outras metas educacionais sejam concretizadas, tendo em vista um país cuja educação possui bases sólidas. A gestão educacional, como uma das dimensões da prática institucionalizada escolar que caracterizam alguns dos profissionais da educação, assume relevância a ser considerada neste trabalho de conclusão de curso. A LDBEN estabelece no art. 61 que a formação dos profissionais da educação em nível superior, bem como a formação continuada e a capacitação para esses profissionais no local de trabalho ou em instituições de

educação básica e superior, devem ser promovidas em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios.

Estes princípios são reforçados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e têm em vista que a valorização do quadro de profissionais da educação, fundamental para que seja possível o alcance de outras metas estabelecidas para a qualidade da educação brasileira. O PNE reforça, ainda, que profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes são indispensáveis para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, consideramos relevante pesquisar o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como prática inovadora de gestão de políticas públicas de educação básica, tendo em vista que essa seria uma ação de formação dos professores alfabetizadores e coordenadores, em serviço. Além disso, o PNAIC se apresenta como uma política de formação que integra as Universidades públicas e os professores de ensino fundamental, fator importante para o fortalecimento das práticas pedagógicas e de gestão escolares.

Dessa maneira, quando falamos em gestão da inovação educacional, pensamos nas mudanças que as nossas escolas precisam de modo a atender a diversidade que nela se encontra e que, muitas vezes, busca nela a sua única oportunidade de melhorar de vida. No entanto, as mudanças, por si só, talvez não representem uma melhora ou a concretização dos anseios dos alunos, professores e gestores. Sobre as mudanças colocadas em curso no setor educativo, Nóvoa (1999) ressalta a importância de novos mecanismos de formação de professores que passem pela autonomia das Universidades e das escolas que possam traduzir a diversidade de interesses e de realidades.

Ainda no sentido da importância da realidade e do contexto, Thurler (2001) considera que o estabelecimento escolar é determinante nos projetos de mudanças, pois é ali que os professores constroem o sentido de suas práticas profissionais, existindo, assim, uma relação entre as mudanças propostas e o sentido com que elas são assumidas e colocadas em prática nas escolas.

Assim, a pergunta-problema da presente pesquisa pode ser assim sistematizada: Quais seriam as práticas inovadoras implementadas pelos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos nos processos de gestão como resultado da formação do PNAIC?

O objetivo foi investigar como uma ação governamental, na perspectiva da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para a alfabetização na idade certa, constitui uma ação de caráter inovador. Nesse contexto, o objetivo específico foi identificar, através das concepções e percepções dos coordenadores que atuam na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, as inovações que resultaram na melhoria da qualidade do ensino.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por termos escolhido um grupo de professores e coordenadores de uma escola, especificamente, para essas análises com a implementação de questionários no município de Bauru.

Este trabalho de conclusão de curso está organizado em capítulos organizados da seguinte forma: fundamentação teórica, metodologia, resultados e análise dos dados.

Na seção 2, procuramos definir a metodologia utilizada na pesquisa, bem como o embasamento teórico para o alcance dos objetivos estabelecidos, sendo fundamentados nos autores Gil (2002) e Minayo (2001).

A seção 3, intitulada “Fundamentação teórica”, está dividida em dois subtítulos. No primeiro, “Inovação em educação”, são introduzidos alguns conceitos sobre a inovação no contexto educacional com base nos autores Ferreti (1995), Saviani (1995), Messina (2001), Veiga (2003), Maciel (2004) e Amorin (2015). Em seguida, no subitem intitulado “Políticas Públicas na educação brasileira”, retomamos as principais políticas de formação para alfabetização até o atual processo de formação do PNAIC. E, no terceiro subitem, procuramos falar especificamente dos principais eixos norteadores do PNAIC e sua relação com a gestão democrática.

Na seção 3, o foco das análises com a apresentação dos resultados e discussão desses dados.

2. METODOLOGIA

2.1.O método qualitativo

O método utilizado, nesta pesquisa, foi delineado a partir do objetivo deste trabalho que se baseou investigar como uma ação governamental, na perspectiva da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, para a alfabetização na idade certa, constitui uma ação de caráter inovador. Assim, constatou-se ser mais apropriada, para a fidedignidade da pesquisa, a abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por ter sido realizada com um grupo de professores e coordenadores de uma escola, especificamente, para essas análises, com a implementação de questionários no município de Bauru.

A abordagem qualitativa apresenta-se como mais indicada pela capacidade que essa abordagem tem de aproximar o pesquisador da experiência do indivíduo que é singular. De acordo com Minayo (2001), a abordagem qualitativa apresenta todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico, permitindo contextualizar a experiência e a vivência de uma pessoa no âmbito da história coletiva e pela cultura do grupo em que ela se insere. Ainda, para uma pesquisa desta natureza, a autora considera que toda compreensão guarda em si uma interpretação e isto requer o entendimento das contradições resultantes das relações de poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e de interesses.

Embora esta pesquisa possa apresentar um caráter descritivo, por termos sistematizado os dados por meio de descrições e percepções dos coordenadores que participaram desta formação, consideramos esta ser do tipo etnográfico por dar conta de aspectos inseridos na cultura organizacional. Dessa maneira, as categorias de análises consideraram aspectos dos conteúdos da formação, bem como dimensões das práticas de apoio à gestão dos professores alfabetizadores.

Além disso, o caráter descritivo permeia a pesquisa etnográfica que estuda a cultura de um grupo. Conforme afirma Godoy (1995, p. 28), a pesquisa etnográfica “abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”.

Com o objetivo de dar voz ao significado atribuído pela cultura escolar, nesses grupos, à formação do PNAIC, foram aplicados questionários aos professores e coordenador de uma escola de Bauru, visando a captar suas interpretações das ações desencadeadas no ambiente escolar. A observação do processo de formação, desde a coordenação adjunta da Unesp - Bauru, bem como no cotidiano da escola, compõe o quadro do caráter etnográfico atribuído a esta pesquisa.

2.2 Instrumento de pesquisa

Esta pesquisa delineou-se a partir de três instrumentos: aplicação de questionário com professores e coordenadores, observação da formação do PNAIC e análise documental.

2.2.1 Questionário

Gil (2002) define o questionário como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo entrevistado que tem como característica a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Para o autor, o questionário é bastante útil para obter informações sobre o que as pessoas sabem, esperam ou sentem em relação as coisas precedentes e tem a vantagem de ser o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir o treinamento de pessoal e garantir o anonimato.

Assim, os dados coletados para esta pesquisa foram obtidos por meio de questionários implementados com coordenadores e professores alfabetizadores visando a captar o seu ponto de vista sobre o caráter inovador da formação do PNAIC. Foram elaborados dois questionários específicos para os professores e coordenadores que constam no apêndice 1 e 2 ao término deste trabalho.

Antes de aplicar o questionário, foi realizada uma visita à escola onde tive uma recepção acolhedora. Neste contato inicial, foi explicitado o objetivo desta pesquisa e levantadas as primeiras impressões. Nesta conversa inicial, a gestão relatou a importância do PNAIC e como ele tem sido recebido pelos professores.

2.2.2 Observação

As observações da formação do PNAIC foram realizadas de forma presencial e pela observação e análise do portfólio que contém todo o material e relatos dos encontros. É importante destacar que este portfólio é uma construção do grupo de formadores de Bauru. As observações da formação tiveram como foco a gestão com o objetivo de identificar a abordagem realizada e relacioná-la com a proposta oficial, bem como a visão dos professores e da gestão da escola escolhida para a pesquisa. Foi seguido um roteiro de observação no qual foram organizados aspectos com relação à estrutura, conteúdos abordados e as dificuldades observadas. Na observação da formação, a pesquisadora sentou-se ao fundo da sala, de modo que pudesse realizar as anotações sobre a estrutura do curso e os principais conteúdos abordados. Do APÊNDICE 3, consta o registro da observação da formação e, no ANEXO 2, constam trechos relevantes da observação do portfólio – um dos modos de finalização do processo implementado no ano de 2016. Esses registros da observação abrangem o início da ação, com a capacitação dos Orientadores de Estudo e Supervisores, assim como a finalização, pois o Portfólio é uma técnica amplamente utilizada por grupos de professores alfabetizadores e coordenadores.

2.2.3 Análise documental

De acordo com Gil (2002), a análise documental consiste em uma valiosa abordagem de dados qualitativos, sendo que enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas por materiais impressos, na análise documental são considerados os mais diversos documentos que possam contribuir como fonte de informação como leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, livros, tabelas estatísticas e arquivos escolares.

Assim, a análise documental deste trabalho contemplou uma pesquisa do plano de gestão da escola buscando os indícios de construção coletiva, do princípio da gestão democrática e do apoio da gestão no trabalho de alfabetização na escola.

Consideramos importantes a contextualização histórico e social dos processos educativos. Por isso, realizamos um levantamento dos principais fatores históricos e socioeconômicos das cidades pertencentes à Diretoria de Ensino de Bauru, com base nos dados estatísticos disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Inep de 2006 a 2015. E complementado a partir de dados disponibilizados pela Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento Regional do Governo do Estado de São Paulo,

levantamento de fevereiro de 2013 para melhor esclarecimento sobre os principais dados socioeconômicos da região de Bauru. E complementado pela pesquisa realizada por Dedecca, Montali e Baegniger (2009), sobre Estudos Regionais do Polo Econômico de Bauru.

Consideramos este estudo necessário, pois, de acordo com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGB) para os anos iniciais do ensino fundamental, existem 15 polos de Formação do PNAIC no Estado de São Paulo, sendo que Bauru é o Polo 11 de formação que contempla 53 municípios, distribuídos em quatro Diretorias de Ensino: Bauru, Jaú, Botucatu e Avaré. Contudo, foi realizada uma pesquisa sobre os principais dados socioeconômicos dos municípios pertencentes à Diretoria de Ensino de Bauru que abrangem a microrregião dos municípios de Agudos, Arealva, Avaí, Balbinos, Bauru, Cabrália Paulista, Duartina, Iacanga, Lençóis Paulista, Lucianópolis, Paulistânia, Pirajuí, Piratininga, Presidente Alves, Reginópolis e Ubirajara. Os principais dados socioeconômicos da microrregião dos municípios pertencentes à Diretoria de ensino Bauru constam no anexo 3 ao término deste trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica teve início com a análise desses dados já sistematizados. Esses dados foram organizados em tabelas que constam no ANEXO 3, ao final deste trabalho.

2.3 Sobre a escola e os participantes da pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma instituição mantida pelo governo municipal, localizada no bairro Núcleo Fortunato Rocha Lima de Bauru - São Paulo. Trata-se de um bairro residencial, de região periférica, na região noroeste da cidade, distante de cerca 7 km do centro da cidade e com fácil acesso à Avenida Nações Norte. A região é conhecida pela violência que, em grande parte, está ligada principalmente ao tráfico de drogas. De modo geral, o bairro é constituído por famílias com baixa escolaridade e trabalhadora, vindas de diversas regiões da própria cidade. O serviço de saúde prestado à região ainda é precário, havendo apenas um posto de Saúde no Parque Jaraguá.

O bairro foi construído como parte de um programa de ‘desfavelamento’ da cidade de Bauru, desenvolvido por meio de um mutirão com o objetivo de atender às famílias que moravam em áreas de risco na cidade. Assim, as casas foram sendo construídas pelas próprias famílias inscritas no programa aos sábados e domingos. O mutirão ocorreu em duas etapas que compreendiam grupos de moradores das favelas São Manoel e da Vila Zillo e outras. Na segunda etapa, antes que a infraestrutura fosse terminada, o receio de que não fossem

contempladas pela razão do término do mandato do prefeito, que assumia a prefeitura na época, levou as famílias a ocuparem suas casas ainda inacabadas.

A instalação em um bairro sem infraestrutura adequada pode ter sido uma das causas do crescimento dos índices de criminalidade local e grande insegurança aos moradores. Ao longo dos anos, o bairro foi desenvolvendo-se, surgindo Creches, Escolas de Educação infantil e de Ensino Fundamental e Projetos Sociais, sendo gradativamente asfaltado, com acesso à linhas de transporte coletivo e instalação de setores de serviços (minimercado, padaria e bares).

A escola atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e atende, hoje, aproximadamente 600 alunos entre 6 a 14 anos. A escola funciona, no período matutino, das 7h30 às 11h30 e, no período vespertino, das 13h00 às 17h00. Há, na escola, um total de 33 professores em seu quadro, sendo 23 Professores de Educação Básica de Ensino Fundamental, 03 de artes, 02 de Educação Física, 03 de Educação Especial e 01 Coordenadora pedagógica. A administração compõe-se de 01 Especialista em Gestão Escolar, como diretora de Escola, em regime de substituição; 01 Professor de Educação Básica Fundamental como Assistente de Direção; 01 Secretária de Escola; 01 Inspetor de Aluno; 04 Serventes de Escola; 02 Serventes de Escola e 02 merendeiras.

A escola possui um acervo literário com aproximadamente 3.842 exemplares composto por livros paradidáticos, enciclopédias e dicionários, livros didáticos para consulta e pesquisa, livros de literatura infantil, livros de literatura infanto-juvenil, gibis, revistas e periódicos. Possui, ainda, materiais pedagógicos específicos como *tangran*, sólidos geométricos, blocos lógicos, letras plásticas, loto aritmético, alfabetos de madeira fixados nas salas de aulas, alfabetos móveis, tabelas numerais, brinquedos diversos, fantoches, bolas, corda, quebra-cabeça, globo terrestre, mapas, jogos de xadrez e dama. Possui 09 salas de aulas, sala de recursos áudio visuais, cozinha, 02 banheiros adaptados para alunos com deficiência, 01 cozinhas para merenda escola e 01 para funcionários, quadra poliesportiva coberta, pátio e corredores cobertos, pequena área verde interna.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade em relação à preservação, embora ainda enfrentem problemas com invasões do prédio, observa-se a participação dos familiares no dia a dia escolar, porém ainda é pequena a participação nas reuniões bimestrais. Em geral, os alunos desta escola enfrentam dificuldades na garantia aos cuidados elementares, muitos têm a convivência diária familiar com drogas e álcool tornando-

se fatos banais. Outros possuem condições melhores com famílias que lutam contra as dificuldades para oferecer condições melhores de vida e estudo aos seus filhos. Para alguns alunos, o estudo torna-se a única forma de melhorar suas condições de vida, para outros a escola insere-se em uma atividade da rotina desconectada de suas finalidades.

Participaram, como sujeitos da pesquisa, em seu caráter etnográfico, um professor coordenador e 8 professores alfabetizadores. Esses professores responderam a perguntas referente a sua formação e perguntas que tinham como objetivo captar suas concepções no que se refere à formação do PNAIC e sua aplicação na sala de aula. A primeira parte do questionário é comum aos professores e coordenador, na qual são perguntados a idade, sexo, tempo de magistério e formação acadêmica. Na segunda parte do questionário, o coordenador respondeu a perguntas no que se refere à formação do PNAIC e sua aplicação na sala de aula e nos processos de gestão.

Os participantes são todos do sexo feminino com formação superior completa, têm idade média de aproximadamente 35,6 anos e possuem um tempo médio de magistério de, aproximadamente, 11,9 anos. A **Erro! Autoreferência de indicador não válida.Tabela 1** apresenta os dados de idade e tempo de magistério dos professores que participaram desta pesquisa.

Tabela 1: idade e tempo de magistério dos participantes da pesquisa

Idade (anos)	Tempo de magistério (anos)
32	10
36	13
48	9
44	16
31	13
36	18
31	8
30	10
32	10

Fonte: Dados organizados pela autora.

Os demais dados presentes nos questionários serão discutidos, posteriormente, na seção 4 (Análise dos dados).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao se pensar na escola como instituição constituída no formato em que se encontra hoje podemos pensar nos princípios em que ela deve estar fundamentada, partindo da reflexão de que é datada historicamente, fruto de uma sociedade industrial visando a formação de mão de obra para a indústria. Segundo Coimbra (1989), é de fundamental importância para uma atuação mais crítica em educação repensar as funções que esta instituição exerce em nossa sociedade, e nos mitos da igualdade social e de oportunidades para todos, da neutralidade científica, mitos que colocam a escola acima da luta de classes e isolada de uma formação social específica.

Para Lombardi (2005), ao se pensar na conformação e no desenvolvimento da educação capitalista ou qualquer outra dimensão da vida social, faz-se necessário considerar o contexto em que surgem e se desenvolvem, especificamente nos movimentos contraditórios emergidos da luta entre burguesia e proletariado e que assumem as características próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais em articulação às relações e divisões do trabalho próprias do modo capitalista de produção de existência do homem.

Sacristán (2001), por sua vez, afirma que a escolaridade obrigatória passou a ser tomada como uma dimensão essencial e natural de nossas vidas, como qualidade acrescentada que condiciona o futuro, pois confere nova identidade social aos alunos na fase da infância ou da adolescência: crianças e adolescentes têm direitos a receber educação obrigatória, bem como referenciais para a construção da subjetividade para acreditarmos que somos e temos determinados valores em relação a outros.

Estas reflexões parecem ser necessárias considerando o fato de que a escola tem sido o lugar onde as crianças tem passado a maior do seu tempo. E, assim, da responsabilidade como educadores em refletir sobre a função da escola e os valores humanos tão necessários para uma sociedade mais democrática. Parece ser responsabilidade de todos a inquietude com as consequências de uma civilização globalizada, imersa no consumismo desenfreado e no individualismo crescente.

Percebe-se a partir de alguns autores, como Ferreira (2004), que quando se fala em gestão democrática, esta preocupação está nos valores humanos, em uma nova ética que se fundamente em fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação

humana, no sentido de humanização e de formação de todas as pessoas que habitam este planeta.

Parece ser necessária a consciência de sermos cidadãos do mundo como apontado por Morin (2011), um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo consciente da unidade/diversidade da condição humana, que nos leve à sabedoria de viver junto, que desenvolva a unidade, a mestiçagem e a diversidade contra a homogeneização e o fechamento, uma educação da ética planetária.

É neste cenário que carrega tanto os traços do passado como as demandas que emergem do mundo globalizado e tecnológico, que os educadores se encontram tentando pensar em como educar. Dessa maneira, como apontado por Tardif (2011), os sistemas de ensino ocidentais se encontram atualmente diante de exigências e desafios sem precedentes, exigindo-se cada mais que os professores sejam capazes de lidar com os inúmeros desafios que foram suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino. A inovação parece ser um fator necessário à compreensão do processo histórico de democratização da escola pública e básica.

3.1 Inovação em educação

Ao tratar do tema das inovações educacionais observa-se que este tem sido tratado em estudos da UNESCO na América Latina norteados pelos princípios da Educação para todos e pela iniciativa “Comunidade de Aprendizagem”. De acordo com um estudo desenvolvido pela UNESCO, em 2002, foram destacadas inovações vinculadas à abertura da escola para a comunidade em ações que promovem diferentes formas de participação comunitária e inovações vinculadas ao desenvolvimento de estratégias de ensino e de capacitação de docentes com a finalidade de responder às demandas colocadas pelas escolas em situação de pobreza.

No entanto, segundo Messina (2001), as pesquisas da UNESCO no âmbito da América Latina demonstram que este é um conceito complexo a ser definido, tendo sido, muitas vezes, tomada com um fim em si mesmo. Ainda, para a autora no campo educacional, o conceito e a prática da inovação tornou-se referência obrigatória a partir dos anos setenta, empregada no sentido de melhorar o estado das coisas vigente.

Este tema é adotado em grande parte como recurso nos processos de gestão e organização de empresas, um processo comum na história da gestão escolar. De acordo com a perspectiva de inovação definido pela OCDE (1992), trata-se de um termo polissêmico: “um conjunto de novos procedimentos e processos de melhoramentos de produtos e processos, novas formas de organização e gestão, novas formas e iniciativas originais na formação, qualificação, atualização e participação da mão-de-obra em todos os níveis”. Esta definição abrange vários setores da sociedade desde a gestão à atualização de mão-de-obra e também o fato de ser um processo ou um novo procedimento.

Dessa maneira, parece ser consenso em tomar a inovação como algo que reorganiza o que já existe. Buscando o significado da palavra, Amorim (2015) nos apresenta a origem da palavra inovação que vem do latim *in* e *novare* e tem como significado fazer algo novo, alterar ou renovar algo já existente, é um processo que se inicia com uma mudança naquilo que já está sendo realizado. Dessa maneira, a inovação não precisa, necessariamente, ser algo totalmente novo, pois pode ser o resultado de um processo que já vem sendo realizado.

Embora seja frequente o seu uso na administração de empresas esta também é objeto de estudo da sociologia. Buscando o significado dado pelo dicionário de Ciências Sociais observa-se que o conceito enfatiza o caráter qualitativo da inovação da seguinte forma: “qualquer pensamento, comportamento ou coisa que é nova por ser qualitativamente diferente das formas existentes” (*apud* REIS, 2001, p. 7). Além do caráter qualitativamente diferente que a inovação pode apresentar, é interessante notar que ela também pode ser um pensamento ou um comportamento, podendo ser algo não tangível.

Este caráter qualitativo apontado pelas Ciências Sociais talvez se aproxime da maneira como Wereber (1995, p. 266) conceitua o termo inovação, pois para o autor esta tem uma conotação valorativa “na medida em que significa: mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições “algo” que está superado, que é inadequado, obsoleto etc.” De acordo com esta concepção, poderíamos pensar que quando a inovação acontece é porque algo que foi substituído ou modificado ficou obsoleto, por isso foi superado. No entanto, pode-se perguntar se a mudança é sempre para melhor.

Observando as várias definições do que é a inovação ressalta-se o fato de não ser algo espontâneo, mas um processo que exige planejamento, componente estes ressaltados por Messina (2001, p.226) que identifica dois componentes que distinguem a inovação: “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e

planejado, em oposição às mudanças espontâneas”. Dessa maneira, reflete-se que existe uma prática corrente e um processo intencional que sistematiza e planeja ao contrário de mudanças espontaneístas.

No entanto, ao se falar em inovação educacional é importante destacar que, conforme apontado por Amorim (2015, p. 6), um processo inovador precisa ter “um alcance social, educacional, cultural, tecnológico e que possa ampliar as possibilidades existentes em relação à qualidade humana e material do que está em processo”. Assim, a inovação é vista de acordo com a qualidade humana que se pretende melhorar no sentido de ampliar suas possibilidades.

Observa-se que é levantado a importância do fator humano do que está em processo e, sendo assim, o valor das relações sociais que produz e reproduz a existência humana e as inovações como processos socioculturais. De acordo com Maciel (2004, p. 9) “a produção, a socialização e o uso de conhecimentos e informações, assim como a conversão destes em inovações, constituem processos socioculturais e que tais práticas e relações inscrevem-se no espaço e na própria produção do espaço”.

Ferretti considera que:

a *produção* de inovações como a criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto, a partir da análise crítica do mesmo e das contribuições efetivas que tais respostas podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir melhorias no objeto que é alvo de inovação. Por *adoção crítica* de inovações estamos entendendo a submissão das mesmas à análise retro-mencionada e sua adaptação às condições e exigências locais para fazer face aos desafios. Há que distinguir esta adoção da que também submete a inovação à crítica, mas apenas àquela crítica que se preocupa com as características eminentemente técnicas da mudança ou com suas dimensões estritamente psicopedagógica, minimizando ou desconsiderando, no todo ou em parte, as necessidades impostas pela realidade educacional ou pela realidade sócio-política. (FERRETTI, 1995, p. 81).

Vários fatores se inscrevem nos processos inovadores que não podem ser desconsiderados correndo o risco de permanecerem no nível da técnica e continuarem tão obsoletos quanto antes. Destaca-se a realidade educacional e a realidade sócio-política. Dessa maneira, consideramos necessária uma retomada de autores que abordam a inovação educacional e que a submetem a uma análise crítica que considera o todo.

Garcia (1995), considera que qualquer estudo sobre a inovação educacional deve estar associado a uma análise das condições de evolução histórica do país. Para este autor, nesta evolução, existe uma matriz externa que determina os rumos da educação, ficando evidente que muitas tentativas de inovações educacionais resultaram em tentativas desesperadas de

modernizar, implantando no país o que dá resultados lá fora. Neste sentido, o autor aponta que estas tentativas resultam no que ele chama de transplantação cultural. Para ele, a transplantação cultural não resulta apenas em importar algo que é considerado bom, mas em atitudes e efeitos que se configuram em um contexto cultural. Ao importar modelos prontos impede-se a geração de soluções nativas, além de condicionar os educadores a esperarem por soluções mágicas.

Dessa maneira, para Garcia (1995), no Brasil a atitude clássica da inovação educacional operou mudanças apenas ao nível das metodologias de ensino, embora sem descartar a possibilidade de terem sido inovações, esta seria uma compreensão parcial do problema, pois elas precisariam ser analisadas no conjunto de outras mudanças levando-se em conta objetivos, valores e participação, e necessitam, ainda, de um clima maior de tolerância e de possibilidade de criação.

Destacam-se ainda, os estudos de Saviani (1995), no qual o autor analisa a inovação em relação às quatro concepções fundamentais de Filosofia da Educação que perpassam a evolução da organização escolar desde o momento em que a sociedade atual assume contornos definidos com a consolidação do poder burguês: (1. Concepção humanista tradicional, 2. Concepção humanista moderna, 3. Concepção analítica e 4. Concepção dialética).

Na concepção humanista tradicional, o autor considera sendo marcada pela visão essencialista de homem cabendo à educação conformar-se à essência imutável do homem, portanto, não há lugar para o tema inovação que acaba ocupando um lugar acidental. Saviani (*idem*, p. 20), coloca a seguinte questão: em relação a que algo pode ser considerado inovador? e a partir desta questão propõe o primeiro critério para se caracterizar a inovação “inovador é o que se opõe a tradicional”. Contudo, o autor destaca que na concepção humanista moderna, a educação passa a centrar-se na criança e não mais no educador, naquele adulto antes considerado completo e acabado em oposição à criança considerada imatura e inacabada. Nesta perspectiva a experiência educativa ao invés de centrar-se no educador, centra-se no educando; ao invés de subordinar os métodos aos fins (o homem adulto), subordina os fins aos métodos. Portanto, nesta perspectiva, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar.

Na concepção analítica de Filosofia da Educação, que trata do contexto linguístico prevalece a análise lógica da linguagem educacional, sendo assim o significado de “inovação”

depende de uma análise do contexto linguístico em que ela é utilizada. Para o autor, em todos esses casos, a inovação permeia as dificuldades do processo educativo, sem referência ao contexto, sem questionar as próprias finalidades da educação. Neste sentido, na concepção dialética inovar será colocar a educação a serviço de novas finalidades, ou seja, a serviço da mudança estrutural da sociedade:

Dizer que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade (SAVIANI, 1995, p.24)

Estes autores permitem uma análise contextualizada das situações educacionais pelas quais o país passou, para que seja possível a partir do que já se realizou planejar, sistematizar inovações que visem a melhora da qualidade humana dos estudantes, professores e do país como um todo.

Consideramos relevante ressaltar que o professor brasileiro Paulo Freire trouxe conceitos inovadores para a educação tornando-se uma forte referência para os estudos educacionais entre eles sobre a importância da autonomia educativa, da humanização e da ética. Em seu livro *Pedagogia da autonomia* publicado no ano de 1996, Freire faz uma crítica ao ensino bancário, afirmando que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Freire (2011, p. 26) afirma que na relação do aprender é preciso respeitar os saberes que os educandos trazem, saberes construídos na prática comunitária, em um “processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torna-lo mais e mais criador”. Na concepção do autor quanto mais se exerça a capacidade de aprender criticamente, mais se desenvolve a curiosidade epistemológica, o que exige a presença de educadores e educandos que tornem criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e também persistentes.

O respeito aos saberes dos educandos é um conceito inovador diante de um ensino autoritário, pois enfatiza a relação de respeito mútuo entre educador e educandos, pois ambos são sujeitos na relação do aprender. Esta questão pode ser observada por Resende (1989) que afirma que considerar o aluno, principalmente aqueles oriundos das classes populares alguém desprovido de cultura e alheio a todo espaço geográfico histórico, é consequência de um ensino baseado na ‘des-historização’, no estudo de um espaço geográfico em que o aluno não participa e que não ajuda a moldar, dessa forma, a verdade geográfica torna-se alheia a ele. Embora a pesquisa desta autora tenha como objeto de estudo o ensino de geografia, a atitude

perante o aluno se estende a todas as disciplinas e na escola como um todo. Esta atitude reflete o histórico elitista em que a escola se firmou, pois, sendo uma vez voltada para uma determinada classe tem transformado devagar e a muito custo para outro público.

Este histórico é pertinente, pois remonta ao ensino da língua portuguesa escolar e na variedade elevada à categoria de norma culta em que se fundamenta. Geraldi (2006) aponta que o valor de uma variedade linguística é reflexo do poder e da autoridade que os seus falantes têm nas relações sociais e econômicas que fazem parte:

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada a tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião etc” (GERALDI, 2006, p. 43).

No entanto, Bezerra (2007) ressalta que os avanços dos estudos linguísticos proporcionados pela Linguística contribuíram para descrever e explicar a língua e o processos de ensino/aprendizagem. Ainda, de acordo com o autor, as principais teorias que influenciam a metodologia de ensino nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI são: a teoria sócio-interacionista vygotskana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso que trazem conceitos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos no processo de ensino/aprendizagem da língua. O autor ressalta que a concepção de aprendizagem que resulta da interação dialética de um sujeito com outros, enfatiza a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento humano e, assim, a importância da escola no acesso ao conhecimento científico que deve proporcionar desafios, exigências e estímulos para que o intelecto conquiste estágios mais elevados de raciocínio.

A ênfase na interação social na construção do conhecimento coloca em questão, ainda, a necessidade de um currículo multiculturalmente orientado que não se baste em trabalhar conteúdos de forma isolada, mostrando apenas o produto e omitindo os processos, os conflitos envolvidos ao longo do percurso, questões importantes que poderiam ser problematizadas e discutidas em sala de maneira crítica.

Essa questão é levantada no texto publicado pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), “Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” ao se tratar dos conhecimentos curriculares. No texto afirma-se que

um certo grau da descontextualização faz-se necessário, pois não se pode reproduzir na escola os conteúdos tal como funcionam no contexto de origem, porém uma forte descontextualização pode provocar a perda de sentido. Pois, o que se observa é que no processo de descontextualização dos saberes e das práticas costuma-se omitir o processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, dando uma impressão de pronto, acabado, perdendo-se a complexidade do trajeto.

No entanto, as mudanças colocadas como necessárias para a inovação educacional podem pressupor rupturas, não cabendo sempre uma reorganização do que antecede, principalmente, quando se fala em paradigmas e em emancipação. Neste sentido, Cunha (2003) considera a inovação em relação à dimensão emancipatória, dizendo que esta pressupõe a ruptura com modelos paradigmáticos. Esta ruptura não seria com a pretensão de se negar a história, mas sim, no sentido de partir desta para se trabalhar na mudança, na transformação. Ainda, para a autora, este posicionamento implica o reconhecimento da diferença para o gerir das relações sociais com os alunos.

Podemos entender que gerir as relações sociais com os alunos no sentido do respeito a diferença requer a ruptura com modelos paradigmáticos preconceituosos. Portanto, o reconhecimento da diferença é imprescindível para gerir as relações preconceituosas historicamente exigentes em nossa sociedade e que se perpetuam no ambiente escolar, seja por serem reforçados pelas próprias práticas escolares, por não serem trabalhados ou por outros motivos. De acordo com Freire (2011) as práticas preconceituosas de raça, de classe, de gênero se constituem em uma ofensa à substantividade do ser humano e negam radicalmente a democracia.

O fator democrático se insere neste processo de ruptura e de maior participação dos sujeitos nas decisões. Segundo Veiga (2003), a consolidação da educação básica e superior como direito de todos os cidadãos é objetivo do governo e da sociedade, não só garantindo o acesso e permanência dos estudantes, como também, deve estar articulado à construção do projeto político-pedagógico de qualidade que esteja comprometido com as necessidades sociais e culturais da população. Ainda, segundo a autora, a questão da inovação e do projeto político-pedagógico requer a preocupação fundamental enfrentada pelo sistema de ensino que seria melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Dessa maneira, a questão da inovação é contextualizada com o objetivo de melhorar a

educação pública do país, bem como ao nascimento de uma nova ciência não dicotomizante e fragmentada:

Considerando a inovação uma produção humana, parto da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (...). Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para forma. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela *deslegitima* as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade. (VEIGA, 2003, p. 274)

Percebe-se que a inovação vem sendo abordada como uma demanda que deve nascer dos sujeitos como forma de emancipação. Segundo Medeiros (1997), a emancipação está intimamente ligada ao desenvolvimento da consciência moral, em um processo de desenvolvimento da heteronomia para a autonomia crítica-reflexiva. Ainda, para este autor, a emancipação envolve dimensões linguísticas, cognitivas e interativas, relaciona-se com libertação em relação a parcialidades, relaciona-se com o auto-entendimento para o ganho da autonomia, com a possibilidade de falar e ser ouvido, de expressar-se num nível comunicacional entre dois ou mais sujeitos, implica em estabelecer interação entre os diferentes agentes da fala.

Este processo de passagem da heteronomia para a autonomia é enfatizado por Rios (2007) afirmando que a formação moral se dá em meio as relações, pois a autonomia é conquistada a partir do exercício da reflexão, cabendo o recurso à ética para que a conquista da autonomia se realize.

Dessa maneira, a inovação é enfatizada como fator emancipador que se dá em um processo de passagem da heteronomia para a autonomia e que ocorre em meio as relações sociais e, portanto, requer o domínio comunicacional para que seja possível estabelecer interações entre os agentes da fala, que podem ser um ou mais sujeitos.

Consideramos a afirmação de Freire (2011, p. 19) de que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. Podendo complementar-se com a consideração de Ferreira (2004) de que se faz necessária a construção coletiva na

escola e no mundo, de uma nova ética humana e solidária mediada pelo diálogo, a verdadeira forma de comunicação humana, para a superação das estruturas de poder autoritários.

Outro fator se faz necessário quando se fala em mudança. De acordo com Amorim (2015), a existência de uma capacidade de mudar, de transformar ou revolucionar o que está em processo é necessário para que os processos inovadores aconteçam.

O fator reflexão também é apontando como sendo necessário para a inovação, bem como a capacidade de mudar e de ser vista como uma oportunidade de melhorar a qualidade humana e profissional de todos. Segundo Libâneo (2001, p. 27), a mudança precisa ser vista como uma oportunidade de crescimento profissional e de fortalecimento da identidade profissional, desenvolvendo uma atitude “crítico reflexiva, isto é o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática, de modo a associar o próprio fazer e o processo do pensar”. Portanto, requer a atitude de pensar sobre a própria prática de maneira que o fazer e o pensar estejam sempre associados.

No entanto, nem tudo acontece de maneira simplificada, justamente pelo fato de que os processos acontecem em meio as relações sociais com pessoas que são históricos e sociais. A gestão escolar acontece em meio a diversas situações que convivem tanto com a demanda pela mudança como com de resistência a ela, caracterizando um quadro de inércia institucional:

Especificamente no caso da instituição escolar, observa-se a convivência desses dois fenômenos - inércia e inovação -, uma vez que a necessidade de enfrentar os novos padrões de produtividade e competitividade impostos pelo avanço tecnológico vem proporcionando uma redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento. No entanto, a escola tem, em sua prática cotidiana uma estrutura cujo funcionamento reflete as grandes desigualdades na distribuição da renda e se tem apresentado ineficiente e ‘injusta’ na oferta de serviços educacionais (REIS, 2001, p. 57).

Neste sentido, consideramos relevante o estudo de Thurler (2011) que relaciona as estratégias de mudança com o sentido atribuído pelos professores, pois as mensagens dirigidas aos professores e aos grupos só teriam efeito quando entram em ressonância com seus pensamentos, valores, cotidiano, com toda uma cultura profissional e de estabelecimento escolar. Ainda, para o autor, o estabelecimento escolar é determinante no destino que será dado aos projetos de mudança, na construção do sentido que é acionado no momento que a mudança é proposta no campo do que é discutível, tendo como resultados fatores coerentes

com à cultura e clima social que incluem aceitação, exame crítico e distanciamento cético, no qual as discussões serão estabelecidas em torno do objeto em questão.

Considera-se, ainda, que nem sempre as inovações precisam ser ações promovidas em larga escala, pois as ações do cotidiano são tão importantes para o desenvolvimento de qualquer processo. Mercado (1999, p. 34) exemplifica bem este fato afirmando que a “inovação na escola consiste em levar a cabo pequenas ações cotidianas que tornem possíveis as mudanças, a curto ou longo prazo, de maneira que beneficiem o processo de aprendizagem do aluno”. Ainda, para o autor, na utilização de novas ferramentas tecnológicas, considera que o professor é quem pode provocar um processo inovador nas aulas. Para isso, o professor precisa ter interiorizado as novas tecnologias em processo pessoal, maduro e crítico e os alunos usuários com espírito crítico com a capacidade de analisar as implicações pedagógicas e reais de inovação que estes recursos possibilitam.

Diante das transformações que ocorrem na sociedade provocadas pela tecnologia, faz-se necessário a adaptação dos indivíduos às novas formas de Aprendizagem, Educação Continuada e formação permanente de professores.

3.2 Políticas Públicas na educação brasileira

As principais mudanças em termos de política pública educacional no país ocorreram a partir da Constituição Federal (1988) que influenciou na construção de outras leis que visavam regulamentar as etapas de ensino estabelecidas. Assim, a unidade do sistema de ensino nacional tem sido centralizada nessa Constituição Cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, sendo assim, a busca pela melhoria do sistema de ensino tem sido questão perseguida pela gestão educacional que reavalia os paradigmas gerenciais passando a afirmar a gestão democrática como novo modelo para o sistema de ensino, abrindo espaço a participação da comunidade escolar e local (FREITAS, 2000).

Parece haver uma ambiguidade entre o consenso de que a gestão democrática é a melhor maneira de gerir a escola e o fato de não estar sendo exercida no amago de seu significado. De acordo com Vieira (2007) adentramos no século XXI com sérios déficits na Educação Básica, lidando com problemas do passado e do presente, sem termos promovido uma gestão para o sucesso escolar dos nossos estudantes.

Ressalta-se que a LDBEN estabelece no art. 32 que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de 9 anos, sendo recomendado a idade de 6 anos para o ingresso no 1º ano e prevê como um dos objetivos o desenvolvimento do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. No entanto, os indicativos são de que os problemas se apresentam desde as séries iniciais e se estendem até o ensino médio, o que torna mais preocupante é o fato de ainda não termos resolvido estes problemas e parecer estarmos distantes de uma solução.

Mesmo não tendo sido resolvidos, muito tem sido discutido a respeito dos problemas que se apresentam em torno da qualidade educacional. E a questão da qualidade do ensino ofertado aos nossos estudantes levaram a se pensar na necessidade de criar mecanismos que dessem conta da formação continuada dos professores alfabetizadores como política pública. Assim, destacamos os principais mecanismos de formação continuada de professores ou que levaram a esta política que têm como foco a formação de professores alfabetizadores.

Em janeiro de 2001, o MEC lançou o Programa de Formação de Professores alfabetizadores (PROFA) partindo do princípio de que a formação de professores se apresentava inadequada e sem referências de qualidade para um planejamento pedagógico que atendesse à necessidade de aprendizagem dos alunos. O programa visava contribuir com a superação deste problema desenvolvendo a formação profissional de professores baseados nos estudos disponíveis sobre alfabetização de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Em abril de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, através da União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, instituída pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O programa contém vinte e oito diretrizes visando a integração entre os entes federados ao Plano por meio da adesão voluntária e compromisso assumido em implementar as metas estabelecidas para a melhoria da qualidade do ensino.

Entre as diretrizes esclarecidas no art. 2º estão o foco na aprendizagem e na alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade, onde a aferição dos resultados da qualidade da educação mediante a avaliação do IDEB. O art. 3º especifica que a divulgação será realizada pelo INEP combinando o desempenho dos alunos através do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é composto pela

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). O art. 8º inciso 3º esclarece que o apoio do MEC se dá mediante à quatro eixos de ação: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos e infraestrutura física.

Em 2010, foi implementado o programa Pró-Letramento, cuja metodologia de formação prevê a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa funciona na modalidade semipresencial com a utilização de materiais impressos e vídeos, sendo que o acompanhamento é realizado por coordenadores ou tutores. Os cursos oferecidos pelo programa têm duração de 8 meses, totalizando 120 horas de encontros presenciais e atividades individuais. O programa Pró-Letramento teria como um de seus objetivos oferecer suporte aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de maneira a contribuir para elevar a qualidade do ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e matemática.

Em 2004, a problemática do analfabetismo escolar levou a criação no Ceará do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, cujos estudos realizados demonstraram que de uma amostra de 8.000 alunos somente 15% leram e compreenderam um pequeno texto, 42% dos alunos produziram um texto compostos de duas linhas, sendo que nenhum dos textos foram considerados ortográficos. Os estudos demonstraram, ainda, que os cursos universitários não apresentavam um currículo adequado para a formação do futuro alfabetizador, e grande parte dos professores atuantes não possuíam metodologia adequada para alfabetizar. A partir do estudo realizado pelo Comitê, foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que se tornou um programa de política pública de combate ao analfabetismo em 24 de maio de 2007.

Observando o impacto que a formação dos professores tem na aprendizagem dos estudantes e, portanto, na melhoria da qualidade da educação oferecida, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, como um compromisso pelo governo Federal, dos Estados e municípios em garantir de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012)

Pretendendo responder ao compromisso assumido em âmbito nacional, o PNE enfatiza na meta 5, em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). E tem como elo o compromisso na garantia de formação específica a todos os professores de nível superior obtida em cursos de licenciatura; além do compromisso de que, até 2017, 50% dos professores da Educação Básica tenham formação em pós-graduação, formação continuada em sua área de atuação. Compromete-se, ainda, com a valorização do magistério através da equiparação do rendimento médio ao demais profissionais com escolaridade equivalente até o final de 2020 e assegurar o plano de carreira aos profissionais de Educação Básica e Superior tendo como referência o piso nacional definido no VII do art. 206 da Constituição Federal.

Estes mecanismos parecem ter como principais fatores a mudança de perspectiva com relação a alfabetização colocando o foco na formação de professores alfabetizadores, bem como a importância da avaliação integrados a uma gestão democrática como necessários para a melhora da qualidade do ensino. Parece, ainda que este elo é fundamental para a qualidade do ensino, alfabetização, qualificação e valorização da carreira profissional.

Segundo Tardif (2011), no âmbito da modernidade ocidental, os professores e formadores assumem, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem que formam a base da cultura intelectual e científica moderna, portanto, ocupam uma posição estratégica em meio às relações complexas que unem as sociedades aos saberes que elas produzem e mobilizam.

Neste sentido, o papel dos professores e gestores devem compor o debate central da educação, fazendo-se necessário que este pilar seja sustando por políticas públicas que assegurem a formação, condições de trabalho adequadas e plano de carreira conforme estabelecido pelo PNE.

3.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

As ações do PNAIC têm como principal eixo a formação continuada de professores, sendo complementada por mais três eixos: materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e; gestão, controle e mobilização social. O eixo de formação

continuada do PNAIC propõe-se a realizar a formação de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos em serviço das escolas das redes públicas.

O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos prevê sua composição por um conjunto de novos materiais para alfabetização e a distribuição dos materiais e jogos para cada turma das escolas: livros didáticos e manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

A entrega dos livros didáticos, os manuais do professor e dicionários de Língua Portuguesa passaram a ser responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As obras de apoio pedagógico ao professor são entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, no entanto, para receber os livros, as escolas públicas precisam estar cadastradas no censo escolar realizado pelo INEP.

O PNAIC prevê a aferição dos resultados por exame periódico específico nas áreas: a alfabetização em língua portuguesa e em matemática. A avaliação tem sido realizada anualmente por meio da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do ensino fundamental.

No que se refere à Formação em serviço, de acordo com a Resolução nº 6, de 1º de novembro de 2016, os agentes da Formação Continuada no âmbito do PNAIC são:

I – a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC;

II – o FNDE;

III – as instituições formadoras;

IV – as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2016, p. 2).

A formação tem sido ofertada, em serviço, por Instituições de Ensino Superior (IES), regularmente constituídas pelas redes públicas, conforme estabelecido pelo Comitê Gestor Estadual, como a UNESP e a UFSCAR. O documento orientador do PNAIC do ano de 2016, designam os seguintes agentes nas instituições formadoras: o coordenador-geral da Formação; coordenador-adjunto; os supervisores; e os orientadores.

O programa foi fundamentado no programa Pró-Letramento, cuja metodologia de formação previa a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos

anos iniciais do ensino fundamental. O desenvolvimento do Pacto desde o seu decreto em 2012 a 2016, não ocorreu de maneira linear, tendo apresentado ampliações e reduções ao longo de sua implementação. No ano de 2013, a proposta inicial do Pacto teve como foco o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e, em 2013, entrou a proposta da matemática. No ano de 2014, surgiu a proposta da interdisciplinaridade e, em 2016, da gestão. No entanto, com a criação do ANA, em 2016, a interdisciplinaridade se perdeu, pois, o centro passou a ser avaliação externa.

Além disso, a Formação do PNAIC não tem dado conta dos cadernos de formação de alfabetização e matemática que preveem o currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade e a interdisciplinaridade, com a integração de saberes da Educação matemática no campo, Ciências da Natureza e Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização e a Arte. A proposta da interdisciplinaridade foi colocado nos cadernos, mas o foco continuou na língua portuguesa e matemática com vistas as avaliações.

Embora o PNAIC, através das ações das universidades, tenha caminhado no sentido do debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças, que se encontram no ciclo de alfabetização, houve um processo de descaracterização desta proposta, ao longo de sua implementação. O PNAIC foi perdendo o seu compromisso com os direitos de aprendizagem para focar-se nas avaliações externas, sendo reforçado com a criação do ANA que fez perder o foco no processo, colocando a gestão a serviço da correção de índices.

De acordo com o Documento Orientador do PNAIC de 2016, a definição do conteúdo da formação em 2016 deveria partir da análise de aspectos decisivos como:

(i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores (BRASIL, 2016, p. 6).

Observa-se que a orientação para a definição dos conteúdos aponta a análise das avaliações internas e externas, as matrizes do ANA e nos direitos de aprendizagem da criança. No entanto, o foco nas avaliações vem antes no direito de aprendizagem, promovendo a sobreposição das avaliações sobre os direitos de aprendizagem. Assim, as orientações legais do PNAIC ao invés de partir dos direitos de aprendizagem da criança, partiu da organização dos conteúdos necessários a partir dos resultados apontados pelas avaliações externas.

A proposta inicial do PNAIC e o encaminhamento dados pelas universidades caminhou no sentido dos direitos de aprendizagem. No entanto, conforme afirma Cunha (2003), as dificuldades resultam da presença paradigmática dominante, que não raras vezes impõe a homogeneização como paradigma, tendo como fator de retração da inovação as formas de avaliações externas, pois estas teriam como princípios a implementação de um modelo único de qualidade, sem ao menos discutir suas condições e contextos.

As universidades, na edição do PNAIC de 2016, tentaram trazer para a formação a visão de que os professores que atuam diretamente na alfabetização das crianças precisam do apoio de uma gestão no desafio de elevar o padrão de qualidade educacional das escolas públicas. Assim, a UNESP discutiu, na Formação, o princípio da gestão democrática, colocando-a como fator fundamental para o fortalecimento das práticas escolares e não como fator burocratizador e repressor dos professores.

O próprio PNE reforça a necessidade de superar a visão fragmentada de gestão presente no sistema de ensino, de forma que gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e a sociedade, estejam comprometidos com a elaboração dos planos de educação, bem como o compromisso dos entes federativos, no alcance dos direitos de aprendizagem, embora com participação distintas devem estar articulados conforme previsto pela Constituição Federal. Nota-se o fomento à qualidade da educação básica, sendo um desafio complexo que engloba a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a garantia do direito à educação, que se vincula a uma trajetória histórico-social e um projeto de nação:

fomentar a qualidade da educação básica implica enfrentar a desigualdade social existente no País e assegurar a educação como um dos direitos humanos. Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas (BRASIL, 2014, p. 32).

Assim, a gestão vem sendo fundamentada pelo princípio da gestão democrática, princípio afirmado pela Constituição Federal inciso VI do art. 206, reafirmado pela LDB inciso no VIII do art. 3º e colocado como meta para o Plano Nacional de Educação de 2014 estabelecendo o prazo de dois anos para a sua efetivação. O PNE ratifica os preceitos constitucionais assumindo que este processo envolve a garantia de leis específicas para regulamentação deste princípio (BRASIL, 2014).

No entanto, somente as leis não garantem o fortalecimento das práticas democráticas. A inclusão do princípio de gestão democrática por lei representa uma grande conquista em termos de direito para a nação, mas existe o desafio em proporcionar a sua efetivação. O próprio PNAIC não tem na sua regulamentação o princípio da Gestão democrática da escola como fator essencial para a formação dos gestores. Assim, o PNAIC abrangeu propostas importantes para as práticas escolares, mas vem sofrendo um processo de descaracterização, que coloca a própria finalidade da Formação em função da correção de índices.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta sessão, apresentaremos a análise dos dados obtidos sobre o impacto do PNAIC como um programa que resultaria em inovação nas práticas de gestão e, conseqüentemente, nos modos de ‘fazer e saber’ dos professores alfabetizadores. Foram sistematizadas três categorias de compreensão a partir das observações do cotidiano da escola, da observação dos processos de formação do PNAIC dos professores, das respostas aos questionários, bem como da análise documental e bibliográfica:

- a) inovação na gestão da prática pedagógica
- b) inovação na abordagem dos conteúdos
- c) inovação nas metodologias e técnicas utilizadas nos processos de alfabetização

Para preservar a identidade dos professores, serão referidos por ordem alfabética e as observações, igualmente sistematizadas, também omitem nomes de formadores, orientadores de estudo, supervisores, coordenadores locais e pedagógicos.

4.1 Inovação na gestão da prática pedagógica

Pode-se pensar que a gestão, de hoje, em muito difere da administração do passado. No entanto, a construção de novas propostas requer uma análise do caminho percorrido pela administração escolar. Coelho (2012) consideram que o debate acerca da gestão educacional e escolar devem levar à superação e ao rompimento das práticas que dicotomizam discurso e prática de campo organizacional, cabendo à gestão escolar analisar os paradigmas que desvirtuam o alcance dos objetivos para aqueles que possam potencializar a inovação dentro do ambiente escolar.

No que se refere à Formação do PNAIC, na UNESP de Bauru, foi observado a problematização da estrutura e desenvolvimento administrativo da escola de ensino básico trazendo a gestão democrática como fator fundamental para alfabetização na idade certa. Este posicionamento em relação a importância da construção de uma gestão escolar democrática foi observado nessa Formação do PNAIC, onde foi enfatizado a importância da construção do Plano de Gestão de forma coerente com as demandas das comunidades escolares e, por isso, a importância de ser construído. Observou-se durante a formação uma retomada da trajetória da administração escolar com os apontamentos das principais correntes determinantes da

administração que trouxeram ao processo administrativo a determinação de objetivos, garantia de recursos, determinação de políticas de ação, quantidade e qualidade desejada de serviços e o uso de recursos, da administração científica de Taylor à administração por objetivos Drucker.

Dessa maneira, percebe-se que a gestão escolar tem na sua formação o paradigma fabril que enfatiza a divisão de tarefas administrativas sobre outras que não sejam observáveis ou tangíveis. Conforme afirma Amorim (2015), na escola ocorre uma sobreposição do planejamento administrativo sobre o pedagógico no qual a eficiência técnica se sobrepõe a questão pedagógica colocada em segundo plano. Conforme observado na formação do PNAIC, esta questão tem ainda como influência, o positivismo que declara a ordem como método para se atingir o objetivo, estabelecendo hierarquias rígidas na divisão de tarefas.

Observamos que o Plano de Gestão da Escola que o documento engloba também o projeto pedagógico da escola. Trata-se de um documento extenso que compreende toda a organização da escola desde as formas de ingresso, classificação e reclassificação, frequência ausência, planos de ensino anuais, avaliação do ensino e da aprendizagem, recuperação e promoção, apresentação das metas por quadriênios, planos de curso cujos conteúdos, metodologias e formas de acompanhamento e avaliação são estabelecidos de acordo com os PCN's. A proposta pedagógica tem como fundamentação teórica da prática docente as contribuições dos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre o desenvolvimento da criança, ressaltando que a criança se constrói, essencialmente, em meio às interações sociais que também acontecem no ambiente escolar. O Plano de Gestão destaca que é importante trazer para a prática pedagógica os pontos importantes de cada um deles a fim de responder questões como: Como o aluno aprende? Como ensinar? Aonde chegar? Que aluno se quer formar?

O Plano de Gestão enfatiza o compromisso em elevar a qualidade do ensino, estabelecendo como objetivo a formação básica do cidadão promovendo o desenvolvimento da capacidade de aprender, através do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade e de tolerância mútua na vida social. Os objetivos se fundamentam nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Reforça os quatro pilares apresentados pela Unesco que o cidadão do século XXI precisa ter para desenvolver a capacidade de pensar de forma autônoma, sendo capaz de tomar decisões de maneira lógica e fundamentadas, não ser capaz apenas de resolver contas, mas ser capaz de inúmeras capacidades que levam ao entendimento de processos mais amplos existentes na sociedade, posicionando-se de maneira crítica aos meios de comunicação e de perceber as manipulações por meio de um distanciamento crítico.

Conforme observado na formação do PNAIC, ao se falar em homogeneização podemos pensar nos princípios de equidade, justiça, processos e condições iguais para pessoas diferentes. Pois, na sala de aula parece comum confundir equidade com igualdade e apresentar como solução um conteúdo único para todos os alunos. No entanto, a crença no mérito pessoal como ideal igualitário para a construção de uma sociedade mais justa é discutida por Patto (1999) como um discurso que surge no século XIX com o nascimento da nova ordem social que emerge do feudalismo, bem como com a origem dos sistemas de ensino e de teorias racistas baseadas no cientificismo. Sabemos que os ideais capitalistas que emergiam traziam a preocupação com o lucro, com o produto, e não especificamente com valores humanos.

Parece que há uma insatisfação geral com os rumos tomados pela educação, bem como, conforme ressaltado por Amorim (2015), de um desejo generalizado por mudanças profundas nas concepções e no desenvolvimento das instituições de ensino de modo que se tornem dinâmicas, abertas e participativas.

Podemos observar a partir dos questionários aplicados na escola que, para todos os professores que responderam ao questionário a resposta foi afirmativa sobre a necessidade de inovações na escola. Os principais fatores que levaram a esta resposta foram: porque os alunos precisam de motivação, a educação está estática; para estimular e motivar nossos alunos; porque precisamos encantar e motivar nossos alunos; muitos alunos estão com dificuldades de aprendizagem; para atender a diversidade dos ritmos de aprendizagem.

Para complementar esta questão foi perguntado aos professores se sentiam dificuldades em promover algum tipo de inovação na escola. Observamos que 62% apresentam dificuldade, sendo que as principais justificativas para isso foram: falta de formação e comunicação; falta de material e grande número de alunos; as formações são incompletas. No entanto, 38% dos professores justificam não ter dificuldade em promover inovação devido à autonomia dentro da escola e possuir bons materiais pedagógicos; apoio de outros professores e da equipe gestora.

Observa-se, aqui, uma contradição. Alguns professores afirmam ter facilidade em inovar por haver bons materiais na escola, autonomia e apoio da gestão, outros afirmam faltar materiais e que não há comunicação. Podemos perguntar, qual seria o porquê desse disparate nas respostas, na mesma escola, se haveria um discurso falso e outro real, ou se caracterizaria um movimento de resistência. Ao tratar do discurso social e de resistência, Orlandi (2007) afirma que não se trata, em nenhum dos casos, de sentido de verdadeiro e sentido falso, mas, sim, do sentido imposto e do sentido recusado. Pois, os sentidos produzidos seriam marcados pela relação de forças, que instala o confronto, e não pela sinceridade, ou falsidade dos que os produzem.

De acordo com a percepção dos professores sobre a formação do PNAIC foi observado que, tanto para os professores alfabetizadores quanto para o professor coordenador, trata-se de uma prática inovadora. Esses processos inovadores foram analisados pelos professores em três situações que se desdobram dentro do ambiente escolar: na prática pedagógica, na forma de abordagem dos conteúdos e, por fim, especificamente, nas metodologias e técnicas utilizadas. Os professores entenderam a situação em que ocorre inovação na escola é predominantemente pela prática pedagógica, com 43% das indicações, depois pelas metodologias e técnicas utilizadas, com 29% das citações e, por último, pelo conteúdo trabalhado, com 28% das citações.

Sobre a dificuldade na implementação no contexto de sala de aula do que é abordado na formação do PNAIC, 50% dos professores relataram não ter dificuldades, 37% relataram ter dificuldade e 13% não responderam à questão.

Observando o fato de que, alguns professores não responderam à pergunta, sobre a dificuldade em implementar na sala de aula o que foi observado na Formação, e que duas professoras não justificaram o porquê de ter ou não dificuldade, podemos questionar o porquê desse silêncio, qual o significado desse silêncio. Orlandi (2007), aborda a questão do silenciamento e afirma que, entre as formas de silêncio, existe a política do silêncio, que produz um recorte no que se diz e no que não se diz. Essa política do silêncio se inscreve na relação dito/não-dito e pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular em relação ao “poder-dizer”.

4.2 Inovação na abordagem dos conteúdos

Conforme observado na formação do PNAIC, ao se falar em homogeneização podemos pensar nos princípios de equidade, justiça, processos e condições iguais para pessoas diferentes. Pois, na sala de aula parece comum confundir equidade com igualdade e apresentar como solução um conteúdo único para todos os alunos. No entanto, a crença no mérito pessoal como ideal igualitário para a construção de uma sociedade mais justa é discutida por Patto (1999) como um discurso que surge no século XIX com o nascimento da nova ordem social que emerge do feudalismo, bem como com a origem dos sistemas de ensino e de teorias racistas baseadas no cientificismo. Sabemos que os ideais capitalistas que emergiam traziam a preocupação com o lucro, com o produto, e não especificamente com valores humanos.

Parece que há uma insatisfação geral com os rumos tomados pela educação, bem como, conforme ressaltado por Amorim (2015), de um desejo generalizado por mudanças profundas nas concepções e no desenvolvimento das instituições de ensino de modo que se tornem dinâmicas, abertas e participativas.

Podemos observar a partir dos questionários implementados na escola que, para todos os professores que responderam ao questionário a resposta foi afirmativa sobre a necessidade de inovações na escola. Os principais fatores que levaram a esta resposta foram: porque os alunos precisam de motivação, a educação está estática; para estimular e motivar nossos alunos; porque precisamos encantar e motivar nossos alunos; muitos alunos estão com dificuldades de aprendizagem; para atender a diversidade dos ritmos de aprendizagem.

Para complementar esta questão foi perguntado aos professores se sentiam dificuldades em promover algum tipo de inovação na escola. Observamos que 62% apresentam dificuldade, sendo que as principais justificativas para isso foram: falta de formação e comunicação; falta de material e grande número de alunos; as formações são incompletas. No entanto, 38% dos professores justificam não ter dificuldade em promover inovação devido à autonomia dentro da escola e possuir bons materiais pedagógicos; apoio de outros professores e da equipe gestora.

Observa-se, aqui, uma contradição. Alguns professores afirmam ter facilidade em inovar por haver bons materiais na escola, autonomia e apoio da gestão, outros afirmam faltar materiais e que não há comunicação. Podemos perguntar, qual seria o porquê desse disparate nas respostas, na mesma escola, se haveria um discurso falso e outro real, ou se caracterizaria um movimento de resistência. Ao tratar do discurso social e de resistência, Orlandi (2007),

afirma que não se trata, em nenhum dos casos, de sentido de verdadeiro e sentido falso, mas, sim, do sentido imposto e do sentido recusado. Pois, os sentidos produzidos seriam marcados pela relação de forças, que instala o confronto, e não pela sinceridade, ou falsidade dos que os produzem.

De acordo com a percepção dos professores sobre a formação do PNAIC foi observado que, tanto para os professores alfabetizadores quanto para o professor coordenador, trata-se de uma prática inovadora. Esses processos inovadores foram analisados pelos professores em três situações que se desdobram dentro do ambiente escolar: na prática pedagógica, na forma de abordagem dos conteúdos e, por fim, especificamente, nas metodologias e técnicas utilizadas. Os professores entenderam a situação em que ocorre inovação na escola é predominantemente pela prática pedagógica, com 43% das indicações, depois pelas metodologias e técnicas utilizadas, com 29% das citações e, por último, pelo conteúdo trabalhado, com 28% das citações.

Sobre a dificuldade na implementação no contexto de sala de aula do que é abordado na formação do PNAIC, 50% dos professores relataram não ter dificuldades, 37% relataram ter dificuldade e 13% não responderam à questão.

Observando o fato de que, alguns professores não responderam à pergunta, sobre a dificuldade em implementar na sala de aula o que foi observado na Formação, e que duas professoras não justificaram o porquê de ter ou não dificuldade, podemos questionar o porquê desse silêncio, qual o significado desse silêncio. Orlandi (2007) aborda a questão do ‘silenciamento’ e afirma que, entre as formas de silêncio, existe a política do silêncio, que produz um recorte no que se diz e no que não se diz. Essa política do silêncio se inscreve na relação dito/não-dito e pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular em relação ao “poder-dizer”.

Observamos, ainda, a atribuição a fatores internos e fatores externos para justificar as dificuldades encontradas, sendo presente o excesso da quantidade de alunos em uma sala.

4.3 Inovação nas metodologias e técnicas utilizadas nos processos de alfabetização:

A relação observada entre a inovação e, especificamente, os processos de alfabetização decorrentes da formação do PNAIC, a gestão apontou a necessidade do uso do

ATPC como foco para a organização do trabalho pedagógico em torno dos resultados apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Observamos, aqui, que ênfase nas avaliações externas e os resultados do ANA já se incutiram nas preocupações do gestor, apresentando-se na preocupação de que o ATPC não tem como prioridade o foco a análise dos resultados dessa avaliação.

No entanto, o momento do ATPC foi apontado como pouco utilizado para o viés pedagógico, onde prevalece as questões organizacionais da escola, como os problemas relacionados a indisciplina dos alunos ou outros problemas gerenciais da escola. Conforme afirma Amorim (2015), observa-se que a questão pedagógica é colocada em segundo plano para dar lugar a divisão de tarefas ou consolidação de tarefas que mais cuidam da aparência do que da essência da vida educacional. No entanto, parece que o ATPC não tem sido utilizado nem para o pedagógico, nem para reforçar os índices do ANA.

Observamos, uma discordância, entre o que foi observado na Formação do PNAIC e os caminhos propostos na regulamentação do PNAIC. Isso porque, na Formação foi enfatizado o foco nos direitos de aprendizagem da criança, e o princípio da Gestão Democrática. No entanto, a regulamentação do PNAIC reforça as avaliações externas como centro incutindo este princípio nas ações da escola através dos resultados negativos ou positivos apresentados.

A gestão aponta como sendo necessários ao processo inovador das práticas de gestão: o planejamento, acompanhamento e avaliação, para fazer a intermediação dos resultados apresentados pelas avaliações externas. Os resultados demonstram que a formação tem contribuído para a inovação das práticas pedagógicas dos professores através de um processo de reorganização do seu trabalho com a alfabetização, ampliando a compreensão do próprio trabalho com alfabetização, com a utilização de jogos de alfabetização e de matemática.

Essa questão pode ser observada a partir da análise do portfólio da formação de Bauru que apresenta o registro dos resultados da ANA. Fica demonstrada a realização de análise por níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática com o detalhamento das habilidades a serem priorizadas e dos conteúdos a serem trabalhados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi delineada a partir do objetivo deste trabalho que baseou-se na proposta de investigar como uma ação governamental na perspectiva da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para a alfabetização na idade certa, constitui uma ação de caráter inovador. A partir daí, o objetivo específico foi identificar, através das concepções e percepções dos coordenadores que atuam na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, se houve, de fato um caráter de inovação nas suas práticas e, se resultaram na melhoria da qualidade do ensino, alcançando a alfabetização na idade certa.

Neste sentido, o levantamento de dados foi obtido a partir da análise dos referenciais teóricos sobre inovação, bem como um estudo aprofundado da proposta do PNAIC e leituras decorrentes dessas que tratam dos processos de alfabetização na idade certa. A análise documental do Plano de Gestão da Escola foi realizada com o objetivo de verificar indícios da construção coletiva, do princípio da democracia e do envolvimento da gestão com as práticas pedagógicas para além dos fatores técnicos e administrativos. As observações dos distintos momentos, tanto de capacitação como implementação no cotidiano de um grupo de coordenador pedagógico e a equipe de professores de uma determinada escola seguiram o planejamento e foram complementadas com a realização de questionários com esse grupo de professores e coordenadores de uma escola, especificamente, no município de Bauru. Enfatizando-se a importância da contextualização histórica e social dos processos educacionais, todas essas etapas da metodologia, foram realizadas com uma busca pelos principais dados históricos e socioeconômicos dos municípios pertencentes à Diretoria de Ensino de Bauru.

Para a fundamentação teórica do trabalho, a pesquisa bibliográfica encontrou nos autores que abordam a questão da inovação (e inovação escolar) no Brasil. Essa etapa resultou na problematização do termo que, muitas vezes, foi utilizado no âmbito da América Latina como um fim si mesmo, conforme apontado por Messina (2001).

Consideramos importante dizer que serão necessárias análises mais aprofundadas para a compreensão do impacto inovador desta formação na gestão da prática pedagógica no desafio de melhorar a qualidade educacional no processo de alfabetização. Entretanto, esta pesquisa, dentro dos objetivos propostos e das possibilidades, apresentou resultados

importantes para o início desta investigação para a continuidade posterior de uma investigação mais madura.

Observamos, assim, inicialmente, a partir da análise dos resultados apresentados, que a formação PNAIC tem sido aguardada pelos professores apresentando um resultado positivo de aceitação na categoria. A inovação é apontada como tendo repercussões na prática do professor resultando na reorganização do trabalho pedagógico e na introdução dos materiais de jogos de alfabetização e de matemática. A inovação apresenta-se, ainda, na introdução, neste ano de 2016, da gestão democrática na Formação do PNAIC da UNESP de Bauru, configurando a visão de que os professores que atuam diretamente na alfabetização das crianças precisam do apoio de uma atividade-meio como fator fundamental no desafio para a alfabetização e para a melhora da qualidade educacional e social do país.

Observa-se que o envolvimento da gestão neste processo pedagógico é recente tanto nas escolas municipais como estaduais, o que se configura como inovação, pois há um novo arranjo institucional a partir dos fatores existentes. Assim, há um caminho a percorrer no sentido da construção da autonomia da gestão escolar para alcançar os resultados apresentados pelas avaliações no planejamento das práticas pedagógicas com foco nas aprendizagens necessárias, observando que este processo teve início através da análise do portfólio da formação Bauru.

Com isso, ficaram evidentes as grandes expectativas em relação ao gestor, bem como a necessidade de uma garantia de políticas educacionais e de investimentos em níveis governamentais, estaduais e municipais para que uma educação qualidade seja consolidada, sendo o PNAIC uma ação que se apresenta inovadora fundamentada no direito constitucional da criança em ter acesso à educação de qualidade. A introdução da gestão como parte da formação no PNAIC/016, analisada neste trabalho de conclusão de curso, evidenciou o quanto essa prática pode ser inovadora ao viabilizar a implementação de ações de uma equipe de professores cujo foco seja a alfabetização na idade certa.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola:** da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1-7. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 37-46, 2007.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões.** Psico. Cienc. Prof. Vol 9, nº 3, Brasília, 1989.

_____. **Decreto Presidencial n. 6.094,** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Compromisso Todos pela Educação: passo a passo, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

COELHO, Adriano de Sales. **Novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação.** In: Unglaub, E.; Hees, L.; Coelho, A.. (Org.). Gestão e inovação uma perspectiva para a escola de hoje. 1ed. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, v. 1, p. 15-30, 2012.

FERREIRA, Naura Suria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FERRETI, Celso João. **A inovação na perspectiva pedagógica.** In: GARCIA, Walter E. (Org.) Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, p. 61-90, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** 4ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GARCIA, Walter E. **Inovação Educacional no Brasil.** 3ª edição, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: O texto na sala de aula – João Wanderley Geraldi, p. 39 – 46, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, c. 35, n. 3, p. 20-29, Mai/Jun, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels.** Orgs: Demerval Saviani, José Claudinei Lombardi. Marxismo e Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. **Paradigma de avaliação emancipatória e a ação supervisora: cidadania e espaço público.** In: Nove olhares sobre a supervisão. Org: Celestino Alves da Silva Junior, Mary Rangel. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 6ª edição. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. 2ª edição. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas de silêncio:** nos movimentos dos sentidos. 6ª edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREZ, C. **Revoluciones tecnológicas y transformaciones socio-institucionales.** In: CRAGNOLINI, A. (ed.) Cuestiones de política científica y tecnológica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, s/d. Cambridge Journal of Economics, Vol. 34, n.1, p. 185-202, 2010.

REIS, M. L. **Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia:** um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. Sociologias, Porto Alegre, n.6, p.52-59, 2001.

RESENDE, Márcia M. Spyer. **O saber do aluno e o ensino de Geografia.** Geografia e ensino: textos críticos. Campinas: Papirus, p. 83-115, 1989.

SACRITÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação.** In: GARCIA, Walter E. (Org.) Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, p. 17-32, 1995.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. **Adolescência e juventude:** entre conceitos e políticas públicas. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola.** Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar:** recortes da trajetória cearense. Estudos Avançados, v. 21 n. 60, p. 45-60, 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Parâmetros sociológicos da inovação.** In: GARCIA, Walter E. (Org.) Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, p. 33-60, 1995.

APÊNDICE 1 - Questionário Professor

Prezada/o sou Amanda Barbosa Gaspar de Lima, estudante do curso de Pedagogia da Unesp/Bauru. Você está sendo convidado a participar, como voluntário de uma pesquisa que tem por objetivo investigar o caráter inovador do processo de formação do PNAIC por meio da percepção dos professores e coordenadores que participaram desta formação, tendo em vista o papel fundamental que desempenham na educação. A partir do consentimento em participar da pesquisa, o sujeito pesquisado cede os direitos para utilização dos dados coletados no desenvolvimento e publicação da pesquisa, com total preservação da identidade dos participantes. Agradecemos sua colaboração e compreensão. Pesquisador Responsável: **Prof.^a Dr.^a Marcia Lopes Reis. Contato: (14) 31036081 ramal 7551 marciareis@fc.unesp.br.**

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade:
3. Tempo de magistério:
4. Tempo na coordenação:
5. Formação:
 - Ensino Médio
 - Superior Incompleto
 - Superior Completo
6. Você considera a formação do PNAIC inovadora?
 - Sim Não
7. Se respondeu sim à questão anterior, em que momentos você observa que esses processos inovadores adentram a escola:
 - a. () na prática pedagógica. Como? _____
 - b. () no conteúdo trabalhado. Quais: _____
 - c. () nas metodologias e técnicas utilizadas. Quais: _____
8. Você encontra dificuldades em promover inovações na escola?
 - () Sim. Por quê: _____
 - () Não. Por quê: _____
9. Você encontra dificuldades em implementar no contexto da sala de aula o que é abordado na formação do PNAIC?
 - () Sim. Por quê: _____
 - () Não. Por quê: _____
10. Você considera que a escola necessita de inovações?
 - () Sim. Por quê: _____
 - () Não. Por quê: _____

Data ___/___/___

APÊNDICE 2 - Questionário Coordenador

Prezada/o sou Amanda Barbosa Gaspar de Lima, estudante do curso de Pedagogia da Unesp/Bauru. Você está sendo convidado a participar, como voluntário de uma pesquisa que tem por objetivo investigar o caráter inovador do processo de formação do PNAIC por meio da percepção dos professores e coordenadores que participaram desta formação, tendo em vista o papel fundamental que desempenham na educação. A partir do consentimento em participar da pesquisa, o sujeito pesquisado cede os direitos para utilização dos dados coletados no desenvolvimento e publicação da pesquisa, com total preservação da identidade dos participantes. Agradecemos sua colaboração e compreensão. Pesquisador Responsável: **Prof.^a Dr.^a Marcia Lopes Reis.**
Contato: (14) 31036081 ramal 7551 marciareis@fc.unesp.br.

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade:
3. Tempo de magistério:
4. Tempo na coordenação:
5. Formação:
 - Ensino Médio
 - Superior Incompleto
 - Superior Completo
6. Você considera a formação do PNAIC inovadora?
 - Sim Não
7. Se respondeu sim à questão anterior, em que momentos você observa que esses processos de inovação adentram a escola:
 - a. na prática do professor e nos resultados das avaliações como a ANA, entre outras;
 - b. no conteúdo trabalhado com foco nas deficiências indicadas pela ANA, entre outras;
 - c. nas metodologias e técnicas utilizadas a partir da análise dos resultados da ANA, entre outras.
 - d. Outros processos que julga inovadores _____
8. Quais seriam os exemplos de processo de inovação empregados na prática de gestão:
 - a. no planejamento
 - b. no acompanhamento
 - c. na avaliação
 - d. outros:
9. Se respondeu não à questão 6, em que momentos julga que o PNAIC poderia ter sido inovador:
 - a. na prática do professor e nos resultados das avaliações como a ANA, entre outras;
 - b. no conteúdo trabalhado com foco nas deficiências indicadas pela ANA, entre outras;
 - c. nas metodologias e técnicas utilizadas a partir da análise dos resultados da ANA, entre outras.
 - d. Outros processos que julga que poderiam ter sido inovadores _____

Data ___/___/___

APÊNDICE 3 - Registro de Observação

A observação da formação do PNAIC ocorreu no dia 26/10/2016 às 8 horas no departamento de Educação da Unesp de Bauru. A formação foi realizada na plataforma Moodle, edição de 2016, com 23 pessoas conectadas.

Primeira parte: introdução

A primeira parte iniciou com a explicação sobre o Moodle pela professora orientadora com todos os detalhes necessários para a compreensão do funcionamento da formação pela plataforma.

A professora explicou de maneira clara que a participação dos professores se dá por meio do chat, a apresentação é virtual, o autofalante é habilitado apenas para os palestrantes como forma de viabilizar a formação virtual. A professora explicou o formato da apresentação, perguntou se todos entenderam, responderam com gesto que sim.

Foi explicado que o número máximo de cada formador é de 30 OEs por formador e que havia cadastrado no sistema 2 tipos de formadores: formador de OEs e formador de gestão em uma formação conjunta.

A carga horária foi definida em consenso com a UFSCAR para os dois primeiros dias: 8 horas no dia 26 formação de gestão e utilização da plataforma Moodle; e 8 horas do dia 27 formação de linguagem e matemática. Ao final a formação deve ter um total de 100 horas, sendo 25% (gestão), 25% (matemática), 25 % (linguagem) e 25 % (avaliação).

Depois de explicado os momentos iniciais ocorreu a abertura para perguntas pelo chat. Surgiram dúvidas com relação a estrutura que foram logo sanadas via chat. A professora relatou ainda que a gestão é novidade na edição PNAIC 2016, nos outros não havia, sendo um momento crucial para implantar a gestão na formação.

Houve uma preocupação com a clareza da fala, o posicionamento da câmera e do microfone, bem como o acompanhamento do técnico com a conexão para que todos acompanhassem o andamento de toda formação.

Segunda parte: introdução sobre o Moodle

Este momento foi conduzido pelo professor orientador responsável por conduzir as pessoas conectadas a conhecerem o Moodle ambiental virtual seguro, para quem ainda não teve acesso conhecessem e quem já conhecia aprimorar. A continuação desta etapa do curso sobre a utilização do Moodle foi realizada no período da tarde.

Terceira Parte: sobre a gestão

Nesta etapa a professora orientadora responsável pela parte da gestão assumiu a explicação sobre a Gestão do PNAIC 2016. Houve a preocupação em esclarecer o que gestão tem a ver com o Pacto. Segundo a professora existe um processo arraigado em responsabilizar a gestão quando resultados não são alcançados. No entanto, quando as metas do PNAIC são alcançadas por algumas e por outras não, surgem a questão da gestão neste processo.

Para o início desta discussão a professora problematizou a estrutura e funcionamento da escola de ensino básico trazendo a gestão democrática como fator fundamental para alfabetização na idade certa. O Plano de gestão das escolas foi levando como um fator importante e que deve ser coerente com as demandas das comunidades escolares, precisam fazer sentido, não podem ser dados, prontos, precisam ser construídos. A avaliação também é fundamental, pois os resultados não foram tão favoráveis no ANA.

Foi feito uma retomada da trajetória histórica da administração escolar, pois o processo de gestão para ser compreendido precisa ser retomado o conceito da administração e do *Homoeconomicus*. As principais correntes determinantes da administração: Taylor (fases da administração científica), Ford (princípios da produção em massa), Fayol (processo administrativo, função administrativa e o papel dos gestores) Drucker (administração por objetivos). Ainda, relembra a estrutura de administração em massa → Abordagem sistêmica: Lawrence e Lorsh; Kate Kahan. Assim, o processo administrativo inclui a determinação de objetivos, garantia de recursos, determinar políticas de ação, quantidade e qualidade desejada de serviços, uso de recursos.

O positivismo: ordem é o método para se atingir o processo. Embora esteja arraigado, não significa que seja inquestionável, pode-se perguntar em que medida este princípio é necessário para eu atingir os meus objetivos na sala de aula. Não pode haver a sobreposição do eu sobre a equipe, a hierarquia existe inclusive nos processos de gestão democrática.

Equidade – justiça, processos e condições iguais para pessoas diferentes. Na sala de aula confunde-se equidade com igualdade, um conteúdo único para todos os alunos. A medida que você trata os desiguais de forma igual você está sendo desigual. Charge da meritocracia.

O princípio do trabalho de equipe é essencial para este processo. A escola não pode estar voltada apenas para o cumprimento dos conteúdos relacionados nas avaliações externas. É preciso que haja pessoas que vão além da sala de aula, a concepção da educação como direito social, Constituição Federal, LDB art. 3º e 14º, gestão democrática e qualidade.

Abertura para perguntas, o técnico leu as perguntas e a professora respondeu e sugeriu a leitura do Livro a Produção do Fracasso Escolar.

Dificuldades observadas:

Questão da infraestrutura, a internet, oscilações na rede, queda geral do sistema os participantes perderam parte da apresentação da formadora, foi preciso esperar questão de dois minutos, com a mediação do técnico. Sendo necessário a retomada do conteúdo pela formadora.

ANEXO 1 - Documento Orientador do PNAIC 2016*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica

PNAIC em Ação 2016

Documento orientador das ações de formação continuada
de professores alfabetizadores em 2016

Sumário

PNAIC em Ação 2016.....	1
1. Breve histórico do PNAIC.....	3
2. O foco em 2016: a criança.....	3
3. A Gestão em 2016.....	5
4. Formação em 2016.....	6
4.1. Valorização dos professores.....	7
4.2. Formação da equipe de Gestão.....	7
4.3. Certificação e carga horária.....	7
5. Material Didático.....	8
6. Prazo de trabalho em 2016.....	9
7. Reconhecimento do trabalho das escolas.....	9
8. Adesão em 2016.....	10
9. Participantes: requisitos e atribuições.....	10
a) Coordenador Estadual.....	10
b) Coordenador Undime.....	11
c) Coordenador Regional.....	11
d) Coordenador Local.....	11
e) Orientador de Estudos.....	11
f) Professor Alfabetizador.....	11
g) Coordenador Pedagógico.....	12
10. Participantes do Pacto.....	12
11. Apoio financeiro: bolsas e custeio.....	13
a) Acúmulo de bolsas e vedações.....	13
b) Licenças/Interrupção de atividades.....	13
c) Correção de dados cadastrais.....	14
d) Apoio financeiro.....	14
12. Legislação.....	14
13. Atendimento aos participantes.....	15

1. Breve histórico do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ responde à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) e é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Considerando que, segundo o Censo Escolar, 98% das crianças brasileiras de 6 anos são matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, alfabetizá-las bem significa oferecer-lhes uma base sólida para um percurso escolar de sucesso e dar um importante passo para a qualidade, a inclusão e a equidade da educação.

Para o alcance desses objetivos, o Pacto estabeleceu como eixo principal a formação continuada de docentes com o apoio de material específico. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos para uso com as crianças, avaliação e controle social, e mobilização.

Para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

De acordo com dados disponíveis no SisPacto, sistema informatizado de monitoramento do Pacto, em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

2. O foco em 2016: a criança

Em 2016, analisados os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2013 e 2014, as taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, os registros qualitativos dos professores no SisPacto, as avaliações sobre o PNAIC e considerando as reflexões e os estudos propostos aos professores-alfabetizadores nas formações já realizadas, propõe-se, para o trimestre final, um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

¹ Documentos sobre o PNAIC estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

Sugere-se aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: (a) os Boletins da ANA-2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, propõe-se que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças.

É preciso um compromisso coletivo para reduzir o percentual médio de 56% das crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 1 e 2 de Leitura na ANA², pelo impacto que isso representa nas suas possibilidades de progresso escolar. O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva, que se inicia no 1º ano (para muitas crianças, começa ainda na Educação Infantil), aprofunda-se no 2º e consolida-se no 3º, preparando uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida.

A SEB reconhece que, em muitos locais, a formação continuada dos professores-alfabetizadores tem promovido significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactado positivamente no desenvolvimento profissional do professor, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia. É importante que essas boas experiências possam ser aprofundadas, compartilhadas e disseminadas em todo o país.

Assim, propõe-se que a formação continuada do PNAIC em 2016 seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafofônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática.

A equipe da SEB compreende a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral, um tempo em que, como diz Soares (2004), a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, com base em um projeto pedagógico que harmoniza alfabetização e letramento. Essas práticas sociais são também vivenciadas na escola, o que torna todo o currículo das séries iniciais uma oportunidade de alfabetizar a criança, em um ambiente lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade,

² Dados da ANA 2014 mostram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11%.

respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI.

Os professores-alfabetizadores, seus formadores e gestores, tendo altas expectativas sobre as crianças e mobilizando seus conhecimentos para que elas possam progredir no domínio da língua materna e da Matemática, em uma perspectiva de formação interdisciplinar e integral, ratificam seu compromisso ético-profissional de trabalhar com excelência, compreendendo a etapa de Alfabetização como fundamental para incluir todos os brasileiros que chegam à escola em uma trajetória escolar de sucesso, busca de novos patamares de educação ao longo da vida e exercício pleno da cidadania.

3. A Gestão em 2016

Para apoiar os professores e facilitar a articulação entre escolas, instituições formadoras e sistemas de ensino, em 2016 será intensificado o fortalecimento das estruturas de gestão, com a potencialização de uma coordenação institucional ampla em cada estado.

A criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento é um exercício do regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e um reconhecimento de que os professores, embora diretamente responsáveis pela alfabetização das crianças, precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, das instituições formadoras e do MEC nesse desafio de elevar o padrão de qualidade do Ciclo de Alfabetização nas escolas públicas. Obviamente, há outros atores relevantes: as famílias, as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares, os Conselhos Municipais de Educação e os diversos fóruns, associações e organizações regularmente constituídos. Esse Comitê será articulador dessas diferentes instâncias, mobilizando-as sempre no interesse maior da aprendizagem da criança e chamando-as para o controle social.

O Comitê Gestor Estadual é composto por titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representação das instituições formadoras e de outros órgãos que o Comitê julgar conveniente. A relação entre os membros do Comitê deve ser marcada pelo diálogo, horizontalidade e responsabilidade solidária para assegurar capilaridade, mobilização e controle social.

A articulação institucional é fundamental para que o Pacto alcance seus objetivos e metas. Portanto, a efetivação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento deve ser uma prioridade de todas as instituições participantes para que esse possa ser um espaço de diálogo e trabalho coletivo, de criação de redes de compartilhamento de boas práticas, de formulação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção que contribuam para o alcance de melhores resultados educacionais.

4. Formação em 2016

As universidades públicas – que desde 2013 são responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas –, os institutos federais e os Centros de Formação de Docentes regularmente constituídos são chamados ao exercício de sua elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender, desenhando projetos pedagógicos de formação em serviço, marcados pela criatividade, flexibilidade e resolução de problemas, aproximando escolas, redes e instituições formadoras e integrando teoria e prática. O uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas amplia os espaços de formação e estimula os professores-alfabetizadores a produzir e compartilhar suas descobertas.

A definição do conteúdo da formação em 2016 deverá partir da análise de aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores.

As instituições formadoras poderão mobilizar profissionais da instituição para dar respostas concretas a desafios enfrentados pelos professores, tais como especialistas em fonoaudiologia, literatura infantil, iniciação científica, psicologia, teatro, dança, educação física e outros que contribuam para aprofundar e consolidar a alfabetização, em uma perspectiva interdisciplinar que traduza a complexidade e a intencionalidade pedagógica desse processo.

Há relatos de universidades sobre a relevância dessa experiência, portanto, espera-se que as instituições formadoras incorporem nas licenciaturas, os conteúdos, as práticas e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação de alfabetizadores, compreendendo a identidade da formação dos professores das séries iniciais. Espera-se, ainda, que abram ou ampliem linhas de pesquisa sobre docência em seus programas de pós-graduação.

Em escolas onde haja necessidade de um trabalho mais intenso, as instituições formadoras poderão verificar a possibilidade de incluir bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e organizar estágios supervisionados para os licenciandos atuarem no apoio a professores e alunos do Ciclo da Alfabetização.

Nas universidades públicas onde houver os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFEs), programa apoiado pela CAPES, pode haver formação mediada por tecnologias e preparação de material adequado à alfabetização.

4.1. Valorização dos professores

Na edição de 2016, será possível a inclusão de professores-alfabetizadores com boas experiências no grupo de orientadores de estudo, trazendo a ideia do “coaching” e da formação entre pares, valorizando o protagonismo dos bons educadores.

A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento.

4.2. Formação da equipe de Gestão

A formação da equipe de coordenadores estaduais, regionais, locais e Undime que responde pela gestão, acompanhamento, definição de metas e avaliação do programa em âmbito local e estadual será realizada pelas instituições formadoras primordialmente em serviço e com o suporte de tecnologias.

A formação visa prepará-los para o desempenho de suas atribuições, que incluem, entre outras, definição de metas de aprendizagem para as escolas; elaboração de relatórios periódicos das atividades desenvolvidas; produção de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos; análise e sistematização de dados de avaliação para subsidiar a construção de planos e mecanismos de intervenção e apoio às escolas; coordenação de processo de discussão e disseminação de resultados de avaliações institucionais e externas e uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem; identificação de fatores que determinam a aprendizagem dos alunos; identificação e disseminação de boas práticas; monitoramento, avaliação e proposição de ajustes e melhorias na implementação do PNAIC em âmbito local, regional, estadual e no MEC; e planejamento de caminhos que possam promover a melhoria da aprendizagem de forma sustentável e autônoma nos anos subsequentes.

Amplia-se, assim, o eixo formação continuada neste novo ciclo do programa.

4.3. Certificação e carga horária

A certificação das formações realizadas levará em conta não apenas momentos presenciais, mas também atividades mediadas por tecnologias, tais como webconferências e minicursos on-line, e as que forem desenvolvidas nas escolas, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores. A atuação em campo e a sistematização das ações implementadas podem ser feitas por memoriais, portfólios, filmagens, relatórios ou outras formas de registros definidas pelas instituições formadoras.

Os cursos ofertados aos diferentes grupos de participantes - gestores, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores do ciclo de alfabetização - terão carga horária

mínima de 100 horas, incluídas as atividades presenciais e em serviço, ao longo de 3 (três) meses.

A formação dos professores será ministrada por um orientador de estudo, que também será responsável por acompanhar e subsidiar a prática desses professores alfabetizadores em sala de aula.

Todos os participantes da formação deverão alcançar no mínimo 75% de frequência nos encontros presenciais de sua turma, e nota igual ou superior a 7 (sete) de aproveitamento, para fazer jus ao recebimento da bolsa e ao final da formação obter sua certificação. As atividades em serviço deverão ser executadas na sua totalidade.

Os requisitos para participação na formação continuada e concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes serão estabelecidos em portaria.

5. Material Didático

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2016, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos.

No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação³ e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola⁴.

Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas⁵, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros⁶ e o Portal Ludoeducativo⁷. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria.

³ Cadernos de Formação do PNAIC. Ver em <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

⁴ TV Escola. Ver em <http://pacto.mec.gov.br/tv-escola>

⁵ Projeto Trilhas. Ver em <http://www.portaltrilhas.org.br/>

⁶ Árvore de Livros. Ver em <https://www.arvoredelivros.com.br/login>

⁷ Portal Ludoeducativo. Ver em <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/>

Nas escolas, os materiais para leitura das crianças devem ser organizados de modo a estarem acessíveis para todas as crianças, tornando-se parte do trabalho diário.

Os cadernos produzidos em 2015 e não utilizados durante a formação poderão compor os temas da formação em 2016, fortalecendo a perspectiva interdisciplinar e a articulação entre os diferentes componentes curriculares.

6. Prazo de trabalho em 2016

Os sistemas públicos ainda têm, pelo menos, meio semestre letivo de trabalho. Que seja estimulante, intenso e divertido. É importante preparar uma rotina diária para ampliar o domínio de Leitura, Escrita e Matemática, organizada com a intencionalidade de a criança obter ganhos diários, por meio de metodologias lúdicas, ativas, criativas e personalizadas e, ainda, a adoção de atitudes de cooperação, persistência e altas expectativas a respeito dos alunos.

Professores e coordenadores pedagógicos devem incentivar a leitura diária, inclusive nos fins de semana, facilitando o acesso das crianças a livros ou fichas de leitura.

A sociedade brasileira conta com a excelência das instituições formadoras e sua vivência no âmbito do Pacto, com o compromisso público dos diretores, coordenadores pedagógicos e dos gestores dos sistemas públicos e, principalmente, com o papel dos professores-alfabetizadores realizando um esforço concentrado em seus alunos. A sinergia desses fatores poderá, em três meses, impulsionar novas aprendizagens que vão solidificando domínios de Oralidade, Escrita, Leitura e Matemática, no contexto das práticas vividas na escola e na sociedade, e fortalecendo a criança na progressão para novos patamares.

O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

7. Reconhecimento do trabalho das escolas

Divulgados os resultados da ANA 2016, o MEC e o Comitê Gestor Estadual reconhecerão o esforço dos professores-alfabetizadores e dirigentes escolares, comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes, identificando (i) as 5% que mais cresceram nos níveis medidos pela ANA, reduzindo significativamente o número de alunos nos níveis 1 e 2; (ii) as 10 escolas de cada UF que têm maior número proporcional de estudantes no nível 4 da Leitura e Matemática e 5 da Escrita e (iii) definindo formas de suporte às 10% por UF com maiores dificuldades no processo de alfabetização.

8. Adesão em 2016

A adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa deve ser realizada pelo Dirigente de Educação Municipal ou Estadual por meio do módulo PAR, no SIMEC, (<http://simec.mec.gov.br>), no período de maio a setembro de 2016.

Os entes federados, ao formalizarem sua adesão, reafirmam seu compromisso e responsabilidade com a alfabetização e o letramento de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tal, assumem a responsabilidade de: articular-se com as instituições formadoras para promover atividades de formação continuada de coordenadores, orientadores de estudo e professores atuantes no ciclo de alfabetização; fortalecer e responsabilizar as estruturas estaduais de gestão regional da educação básica, intensificando a cooperação entre estados e municípios na coordenação das ações do programa; envolver as gestões estaduais e municipais no monitoramento das ações do programa e na avaliação periódica dos resultados dos estudantes; e promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino.

Nesse movimento, é fundamental considerar as avaliações externas como importante instrumento para verificação do alcance das metas de desempenho. Além da ANA, direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, recomenda-se que as redes utilizem a Provinha Brasil, elaborada e distribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, como instrumento para aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental.

Os coordenadores locais desempenharão importante papel na gestão do programa a partir da utilização dos resultados dessas avaliações, em suas diferentes dimensões, para identificar escolas mais vulneráveis e subsidiar o trabalho de orientadores, coordenadores pedagógicos e professores na melhoria da aprendizagem.

9. Participantes: requisitos e atribuições

A definição dos requisitos e atribuições de cada perfil será definida em Resolução a ser publicada pelo FNDE para concessão de bolsas no âmbito do PNAIC 2016.

a) Coordenador Estadual

O Coordenador Estadual será responsável pelo monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC no âmbito do Estado. Deverá buscar o diálogo, definir metas, articular-se com as instituições formadoras e coordenar o processo de discussão e disseminação das ações

do Pacto, em parceria com os demais coordenadores, propondo soluções para as dificuldades identificadas no Estado.

b) Coordenador Undime

O Coordenador Undime em parceria com o Coordenador Estadual deverá monitorar, avaliar e replanejar as ações do PNAIC e contribuir para o estabelecimento e cumprimento das metas de alfabetização e letramento no âmbito dos municípios. Deverá, também, dialogar e articular-se com as instituições formadoras, buscando atender às demandas dos municípios.

c) Coordenador Regional

O Coordenador Regional, juntamente com o coordenador estadual e os demais coordenadores regionais, deverá realizar o monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC. Será responsável também pela interlocução com as instituições formadoras e os coordenadores locais para identificar escolas para acompanhamento *in loco* dos trabalhos.

d) Coordenador Local

O Coordenador Local supervisionará o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas para o monitoramento do PNAIC com o intuito de sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis.

e) Orientador de Estudos

O Orientador de Estudos tem como função acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC bem como buscar, junto às instituições formadoras, aos professores da rede e na Internet, recursos e estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados nas escolas.

f) Professor Alfabetizador

O Professor Alfabetizador deverá planejar e executar ações pedagógicas visando ao acompanhamento do progresso da aprendizagem de cada aluno em sua turma. Precisar ainda, compreender a importância de sua intervenção e da organização do tempo pedagógico para criar atitudes e rotinas de valorização da Leitura, da Escrita e da Matemática, em todos os componentes do currículo.

Para dar continuidade às ações de formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, recomenda-se que os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores que participaram das edições anteriores, sempre que possível, não sejam substituídos.

g) Coordenador Pedagógico

O Coordenador Pedagógico participará das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC. Deverá, também, organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma.

10. Participantes do Pacto

	Perfil	Nº de participantes	Valor da bolsa
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Undime	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Regional	1 por regional	R\$ 1.400,00
	Coordenador Local	1 por Município *	R\$ 1.200,00
Equipe de formação	Coordenador-geral da instituição formadora	1 por instituição formadora	R\$ 2.000,00
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: <ul style="list-style-type: none">• Gestão; e• Alfabetização e Letramento.	R\$ 1.400,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores; 1 para 30 Orientadores de estudo.	R\$ 1.100,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo	R\$ 1.200,00
	Orientadores de Estudo***	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos**	R\$ 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015	R\$ 200,00

* Municípios com mais de 50 Orientadores de Estudo poderão indicar mais um coordenador local.

** No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, será facultada a indicação de 1 (um) orientador de estudo da rede estadual ou a solicitação de inclusão desses professores em turmas da rede estadual, condicionada à aceitação da Secretaria Estadual demandada.

*** Recomenda-se a não substituição dos orientadores e professores em 2016.

11. Apoio financeiro: bolsas e custeio

A concessão de bolsas condiciona-se à avaliação dos participantes, no SisPacto, com base em critérios de frequência e desempenho, e à inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas (SGB). Procedimentos sobre a avaliação e aprovação dos participantes da formação e autorização de pagamentos de bolsas serão descritos do Manual Operacional do SisPacto 2016 a ser disponibilizado no sítio <http://pacto.mec.gov.br/>.

A concessão de bolsas também estará condicionada ao cumprimento dos requisitos previstos nas portarias do PNAIC 2016 e das atribuições estabelecidas em resolução a ser publicada pelo FNDE.

a) Acúmulo de bolsas e vedações

- É vedado ao participante da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, cujo pagamento tenha por base a Lei nº 11.273/2006 e seja feito pelo FNDE.
- É vedada a designação de qualquer dirigente da educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar em qualquer perfil do programa.
- Consideram-se dirigentes da educação do estado, do Distrito Federal ou do município, os secretários estaduais ou municipais de educação, os detentores de cargos públicos eletivos bem como os diretores escolares.
- Cabe ao participante declarar, ao preencher o termo de compromisso no SisPacto, que não recebe outras bolsas.
- Nos casos de dúvidas sobre o acúmulo de bolsas, recomenda-se consultar as instituições responsáveis pelo pagamento.

b) Licenças/Interrupção de atividades

- O pagamento das bolsas de estudo e pesquisa para os participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pressupõe a efetiva realização das atividades relacionadas à formação continuada de professores alfabetizadores, sendo vedado o pagamento do benefício em períodos de interrupção dessas atividades ou ao profissional que não estiver em efetivo exercício na rede pública de ensino.
- Durante o gozo de licença não é possível receber bolsa do PNAIC, haja vista que nos termos do art. 1º, §1º, inciso I, da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, para receber bolsa, o professor precisa estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino, de tal sorte que durante o período de licença, ele não cumpre esse pré-requisito.

O Pacto é formação em serviço, logo não é possível estar de licença e continuar participando das atividades do Programa.

- Esse entendimento abrange não apenas a licença maternidade e a licença para tratamento de saúde, sendo extensivo às demais licenças, de tal sorte que o profissional também não fará jus ao pagamento da bolsa durante período de gozo de licença-prêmio, por exemplo.

c) Correção de dados cadastrais

- Os dados do último Censo Escolar homologado pelo INEP serão a referência tanto para o cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que poderão participar da formação em 2016 quanto para o cadastro dos participantes.
- Para o recebimento das bolsas de estudo e pesquisa, é necessário que os dados dos professores informados no Censo Escolar de 2015 estejam de acordo com os dados registrados na Receita Federal. Solicita-se aos participantes da formação que verifiquem sua situação cadastral na Receita Federal. Para saber sobre a situação cadastral do CPF, acesse <http://www.receita.fazenda.gov.br/Aplicacoes/ATCTA/cpf/ConsultaPublica.asp>.
- Erros de registro, como número de CPF e nome em desacordo com os registrados na base de dados da Receita Federal, implicam o não recebimento da bolsa de estudo e pesquisa.
- Cabe ao participante atualizar seu cadastro na Receita Federal nas seguintes situações: mudança de nome (por motivo de casamento, divórcio etc.) ou correção de dado cadastrado incorretamente na inscrição no CPF.
- Cabe ao participante, ainda, atualizar seu cadastro na escola para que o gestor proceda à retificação, dentro do prazo legal, de dados informados no Censo Escolar. Finalizado o período de retificações de dados registrados no Educacenso, as informações são validadas e posteriormente publicadas ou divulgadas, de maneira definitiva.

d) Apoio financeiro

Os recursos destinados aos projetos de formação apresentados pelas instituições formadoras serão repassados por meio de descentralização de créditos orçamentários ou convênio. Os recursos se destinam ao pagamento de despesas essenciais à execução dos projetos formativos, relacionadas a: material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica).

12. Legislação

- Lei 12.801, de 24 de abril de 2013.

- Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.
- Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.
- Resolução/CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015.
- Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012.
- Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.
- Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013.

13. Atendimento aos participantes

Solicitações de esclarecimentos e questionamentos devem ser encaminhados para o endereço eletrônico pactonacional@mec.gov.br.

ANEXO 2 - Trechos do Portfólio



DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANOS INICIAIS
ORIENTADORES DE ESTUDOS



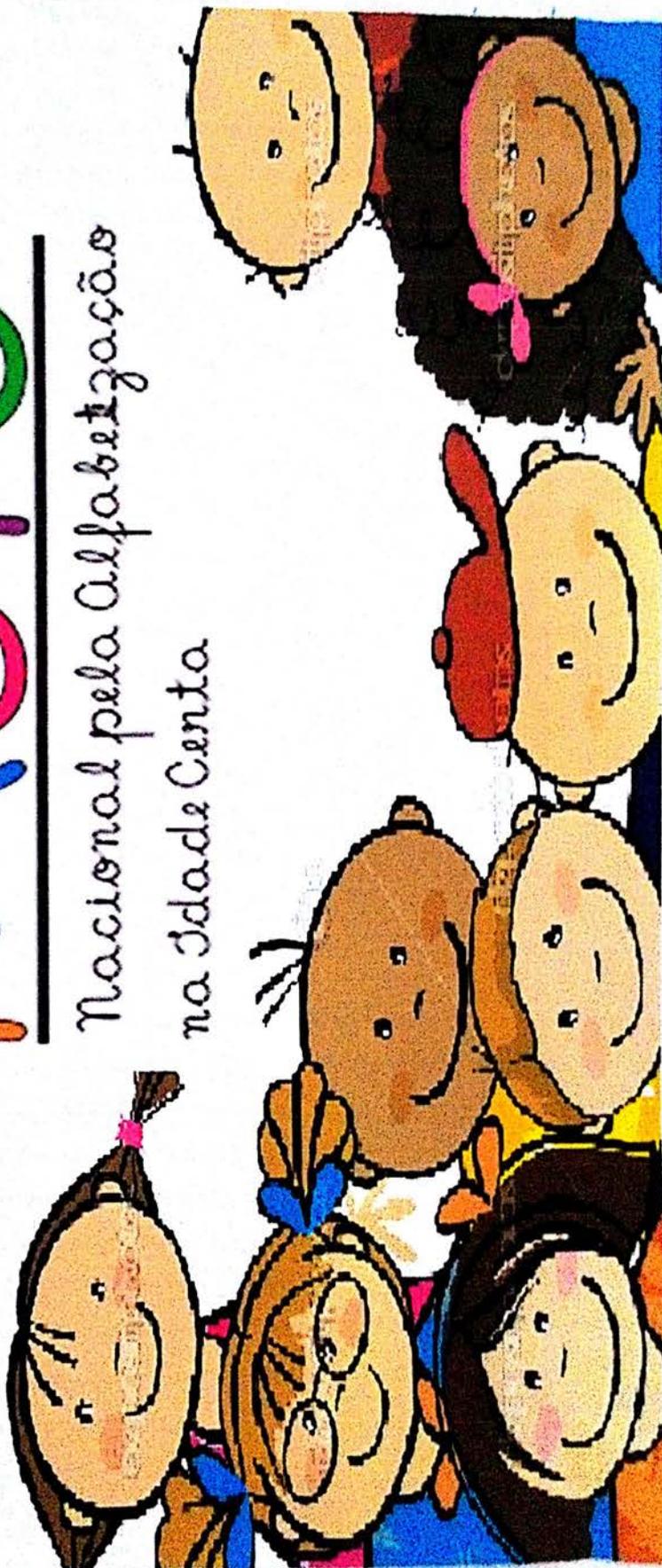
PACTO

Nacional pela Alfabetização
na Idade Certa

BAURU - 2016

PACTO

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa





DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANOS INICIAIS
ORIENTADORES DE ESTUDOS



AÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- 2016

1º E 2º ENCONTROS – 10 E 17/11/2016

Formadora:

nucleo.anosiniciais@gmail.com

“Investigar para *conhecer* e conhecer para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios.”.

LUCKESI, Cipriano Carlos.²

O que vocês veem daí?

Eixo da ação: Formação docente

Eixo do currículo: avaliação

Objetivo geral:

- Viabilizar uma formação continuada para o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos em consonância com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

Objetivos específicos:

- Observar os encaminhamentos dados na leitura inicial que permitam a intertextualidade, apreciação e réplica.
- Promover a reflexão a respeito de Currículo e Avaliação.
- Analisar matrizes de avaliação dos instrumentos ANA e AAP.
- Refletir sobre resultados dos instrumentos de avaliação e possibilidades de intervenção na realidade.
- Estudar referencial teórico para aprofundamento de conhecimentos do tema avaliação.

ATIVIDADE 1- Leitura inicial: “A república das Marcelas, o reino das princesas e o sonho das meninas”, Angela Alonso; “Sustento feminino”, Martha Medeiros e “50 reais”, Naiara Azevedo

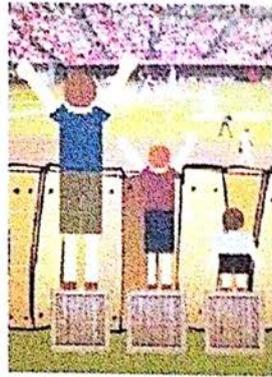
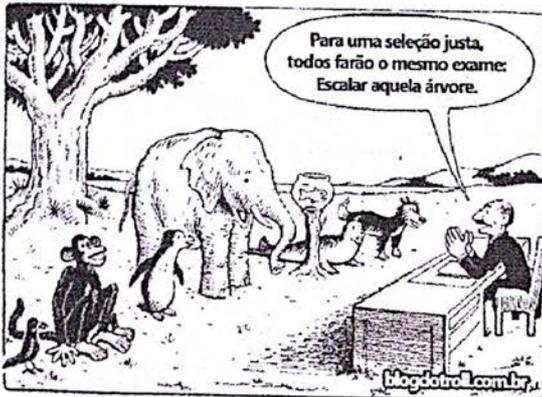
¹ Equipe de Orientadores de Estudo: Adriana Margareth Rodrigues Cruz, Ana Carolina Rodrigues Faustino, Elaine V de Souza Palomares e Maria Ap. Gomes Penna (Ciça Penna).

² LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico/Cipriano Carlos Luckesi-1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ATIVIDADE 2- INICIANDO A CONVERSA

1. Apresentação do grupo (Nome, Escola que leciona)
2. Combinados para os encontros (horários, celular, participação);
3. PPT com cronograma dos encontros
4. Discussões para o encontro;
 - ✓ O que é currículo? De onde vem? Como se materializa? Como é avaliado?
 - ✓ O que são as avaliações ANA e AAP? Como se constituem? Quem as elabora? Em quais parâmetros são constituídas? O que implicam?

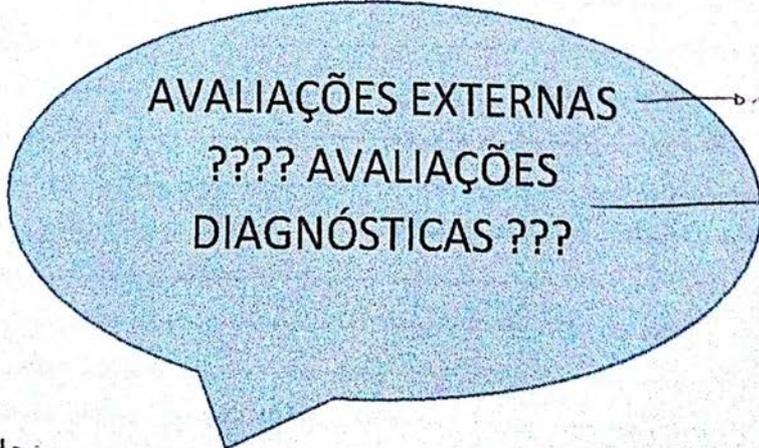
o caráter diagnóstico, cujo objetivo é apoiar as unidades escolares na elaboração de suas



IGUALDADE



EQUIDADE



o avalia o ensino/sistema
o avalia o aluno

Resultado:
 estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados contribuem
 de para o desempenho dos alunos, especialmente nas ações de
 recuperação contínua

ATIVIDADE 4 – APROFUNDANDO O TEMA

APRESENTAÇÃO

A Avaliação da Aprendizagem em Processo – **AAP** - se caracteriza como **uma ação desenvolvida de modo colaborativo** entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.

Iniciada em 2011 e voltada a apenas dois anos/séries, foi gradativamente sendo expandida e, desde 2015, abrange todos os **alunos dos Ensinos Fundamental e Médio** além de, continuamente, **aprimorar seus instrumentos**.

A **AAP**, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, propõe o acompanhamento da **aprendizagem das turmas e alunos de forma individualizada**, com um caráter diagnóstico. Tem como objetivo apoiar as **unidades escolares e os docentes** na **elaboração de estratégias adequadas** a partir da **análise de seus resultados**, contribuindo efetivamente para melhoria da **aprendizagem e desempenho dos alunos**, especialmente nas ações de **recuperação contínua**.

As **habilidades** selecionadas para a **AAP**, em **Língua Portuguesa e Matemática**, têm como referência, a partir de 2016, a **Matriz de Avaliação Processual** elaborada pela **CGEB** e já disponibilizada à rede no início deste ano. Além dessas, outras habilidades, compondo cerca de 20% das provas, foram escolhidas da plataforma Foco Aprendizagem e serão **repetidas nos diferentes bimestres**, articulando, dessa forma, a **AAP** com os aspectos mais significativos apontados pelo **SARESP** para o desenvolvimento das **competências leitora, escritora e conhecimentos matemáticos**.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permanece a **articulação com o SAEB**, Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, as **expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática**, e com os materiais do Programa Ler e Escrever e da Educação Matemática nos Anos Iniciais – **EMAI**. E, já está instituída a aplicação dos mapas de sondagem, que é um instrumento de **gestão da aprendizagem dos alunos relacionados à aquisição do sistema de escrita alfabética** e traz informações importantes para os professores no **planejamento das atividades**.

Além da formulação dos instrumentos de avaliação, na forma de cadernos de provas para os alunos, também foram elaborados os respectivos exemplares do Professor, com orientações específicas para os **docentes, instruções para a aplicação (Anos Iniciais)**, quadro de **habilidades de cada prova, gabaritos, orientações e grades** para correção e **recomendações pedagógicas gerais**.

Estes subsídios, agregados aos registros que o professor já possui e informações sistematizadas no Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações - SARA, incorporando os **dados resultantes da AAP**, devem **auxiliar no planejamento, replanejamento e acompanhamento das ações pedagógicas**, mobilizando **procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula**, sobretudo aquelas relacionadas aos **processos de recuperação das aprendizagens**.

COORDENADORIA DE GESTÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB

COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO,
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL-CIMA

garanti
as
aluna

acess do
prof.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO NO 3º ANO - LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA...

A *Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP para o 3º ano de Língua Portuguesa*, em sua 11ª edição, apresenta 5 questões de itens de resposta construída. Os itens da prova têm como objetivo avaliar habilidades concernentes ao sistema de escrita, à leitura e à produção de texto.

Nesses campos, espera-se que os alunos tenham capacidade de:

- ▶ Escrever quadrinha conhecida (compreensão do sistema alfabético de escrita e segmentação).
- ▶ Ler e escrever trecho de música (do ponto de vista da ortografia).
- ▶ Reescrever trecho de história conhecida do ponto de vista do uso da linguagem escrita, coerência, coesão, ortografia e pontuação.
- ▶ Responder questões a partir da leitura de texto informativo: localizar informação presente no texto e inferir informação não explícita a partir da leitura autônoma.

Em *matemática*, os itens da prova têm como objetivo avaliar as expectativas concernentes aos 4 blocos de conteúdos: Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal, Operações com Números Naturais; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

Nesses campos, espera-se que os alunos tenham capacidade de:

- ▶ Comparar e ordenar números naturais, pela compreensão das características do sistema de numeração decimal;
- ▶ Completar quadros numéricos ou sequências numéricas apresentadas;
- ▶ Interpretar a movimentação de um objeto ou pessoa, no espaço, pela análise de esboços e croquis;
- ▶ Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores;
- ▶ Ler e interpretar dados apresentados em tabelas simples;

- ▶ Resolver problema, compreendendo diferentes significados da adição e da subtração;
- ▶ Calcular o resultado de adições ou subtrações recorrendo aos fatos básicos e algumas regularidades ou propriedades;
- ▶ Estabelecer relação entre unidades de tempo - dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano.

Para a elaboração das provas foram considerados *na matriz desta avaliação para a Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP*, os conteúdos e habilidades pautados no Currículo do Estado de São Paulo (documentos “Expectativas de aprendizagem” e “Orientações Didáticas Fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Orientações Didáticas Fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Matemática”²), além das matrizes de Referência das Avaliações SARESP, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil – Saeb.

CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas.

Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como

aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

O Inep prevê na ANA o desenvolvimento de ações com vistas ao atendimento específico para alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, vem discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como construção de matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados.

QUESTIONÁRIOS

Para a coleta de informações a respeito das condições de oferta, serão aplicados questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. O foco desses questionários será aferir informações

sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras.

Para aferir os níveis de alfabetização e letramento, serão aplicados testes aos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do ensino fundamental.

TESTE DE DESEMPENHO

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da

PRODUÇÃO ESCRITA

produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização.

Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno.

RESULTADOS

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf

ATIVIDADE 5 – COMPARTILHANDO

Análise das matrizes de avaliação AAP e ANA

O que são ANA e AAP?

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização - Caráter externo

AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo - padronizada caráter externo.

Quem elabora?

INEP/MEC → banco construído por professores alfabetizadores.

SEE/SP → empresa externa

Quais os parâmetros?

Matriz ANA - Currículos estaduais

SEE/SP - Matriz AAP - Currículo do Estado de SP.

O que implicam?

* Políticas públicas e reorganização pedagógica (nível instituições)

AAP → intervenção na sala de aula (nível alunos)

* bimestral *

A Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP para o 3º ano, em sua 13ª edição conta com:

- 6 itens (13 critérios de análise/correção) em Língua Portuguesa.
- 10 itens em Matemática.

Os itens da prova de Língua Portuguesa têm como objetivo diagnosticar quais conhecimentos os alunos já construíram com relação ao sistema de escrita alfabético, à produção de textos e também à leitura.

Nesses campos, espera-se que os alunos tenham capacidade de:

- MP13: Escrever trecho de um poema (do ponto de vista do sistema de escrita).
- MP14: Escrever trecho de um poema (do ponto de vista da segmentação).
- MP15: Ler e escrever trecho de música (do ponto de vista do sistema de escrita).
- MP16: Ler e escrever música (do ponto de vista da ortografia).
- MP17: Reescrever o final de um conto conhecido fazendo uso da linguagem escrita própria dos contos de fadas.
- MP18: Reescrever o final de um conto conhecido do ponto de vista da coerência textual.
- MP19: Reescrever o final de um conto conhecido do ponto de vista da coesão textual.
- MP20: Reescrever o final de um conto conhecido do ponto de vista da pontuação.
- MP21: Reescrever o final de um conto conhecido do ponto de vista da ortografia.
- MP22: Localizar informação explícita em texto informativo sobre os planetas.
- MP23: Localizar informação implícita em texto informativo sobre os planetas.
- MP24: Produzir uma ficha técnica de um animal do mar a partir de um texto que traz informações a respeito, com características do gênero.
- MP25: Produzir uma ficha técnica de um animal do mar a partir de um texto que traz informações a respeito, com características da linguagem escrita.

Os itens da prova de Matemática têm como **objetivo avaliar as expectativas concernentes aos 4 blocos de conteúdos**, a saber: Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal, Operações com Números Naturais; Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

4

- MP20: Resolver problema, compreendendo diferentes significados da adição e da subtração.
- MP21: Calcular o resultado de adições ou subtrações, usando uma técnica convencional.
- MP22: Resolver problema, compreendendo diferentes significados da multiplicação e da divisão.
- MP23: Calcular o resultado de multiplicações ou divisões, recorrendo aos fatos básicos e a algumas regularidades ou propriedades.
- MP24: Identificar características de figuras poligonais.
- MP26: Resolver problema que envolva a compreensão de medidas de capacidade mais usuais (litro, mililitro).
- MP27: Fazer a leitura de horas e resolver problemas que envolvam a compreensão das horas.
- MP28: Ler e interpretar dados apresentados em gráficos de colunas.

Matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA

11

EXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	<p>H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica</p> <p>H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica</p> <p>H3. Reconhecer a finalidade do texto</p> <p>H4. Localizar informações explícitas em textos</p> <p>H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos</p> <p>H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais</p> <p>H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal</p> <p>H8. Identificar o assunto de um texto</p> <p>H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos</p>
EXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	<p>H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas</p> <p>H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro</p> <p>H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada</p>

ÁREA ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
Eixo de Tratamento da Informação	H16. Ler resultados de medições
	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Após a análise das matrizes de avaliação, reflita sobre:

- ✓ Considerando os eixos avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, podemos afirmar que há semelhanças presentes nas avaliações? Quais?
- ✓ O que há de diferente nas avaliações? Quais eixos são avaliados em cada uma delas?
- ✓ A partir dos resultados alcançados em cada uma das avaliações quais tomadas de decisão serão possíveis adotar? Quais ações podem ser assumidas pela escola/professores, quais podem ser tomadas por órgãos governamentais?
- ✓ Que ações os professores/ coordenadores tem feito com base nos resultados da AAP?

ATIVIDADE 06 – PARA SABER MAIS

Leitura do texto: "Avaliação da aprendizagem na escola: investigação e intervenção", Cipriano Luckesi.

Após a leitura, elaborar um mapa textual, destacando as ideias principais. Deve ser entregue à formadora e será objeto de discussão no próximo encontro.

Avaliação da aprendizagem na escola: investigação e intervenção

"Conhecer é poder." Essa afirmação foi feita por Francis Bacon (1561-1620) no nascimento da modernidade, demonstrando que o conhecimento oferece ao ser humano o poder de realizar atos eficientes, isto é, ele subsidia a construção consciente de resultados desejados.

A modernidade e a contemporaneidade foram construídas sobre esse alicerce, além de outros, evidentemente.

Quem detém o conhecimento detém o poder de fazer. Ele é um recurso que se soma a muitos outros; sem ele, porém, também nada se faz de forma qualitativamente elaborada. É um suporte para a ação adequada e satisfatória, o que se traduz em capacidade de construção dos resultados desejados. Sem conhecimentos não se chega aonde se deseja.

Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, e sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade.

Assumindo tais pressupostos, o objetivo deste capítulo é compreender o significado da avaliação da aprendizagem como um ato

de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados.

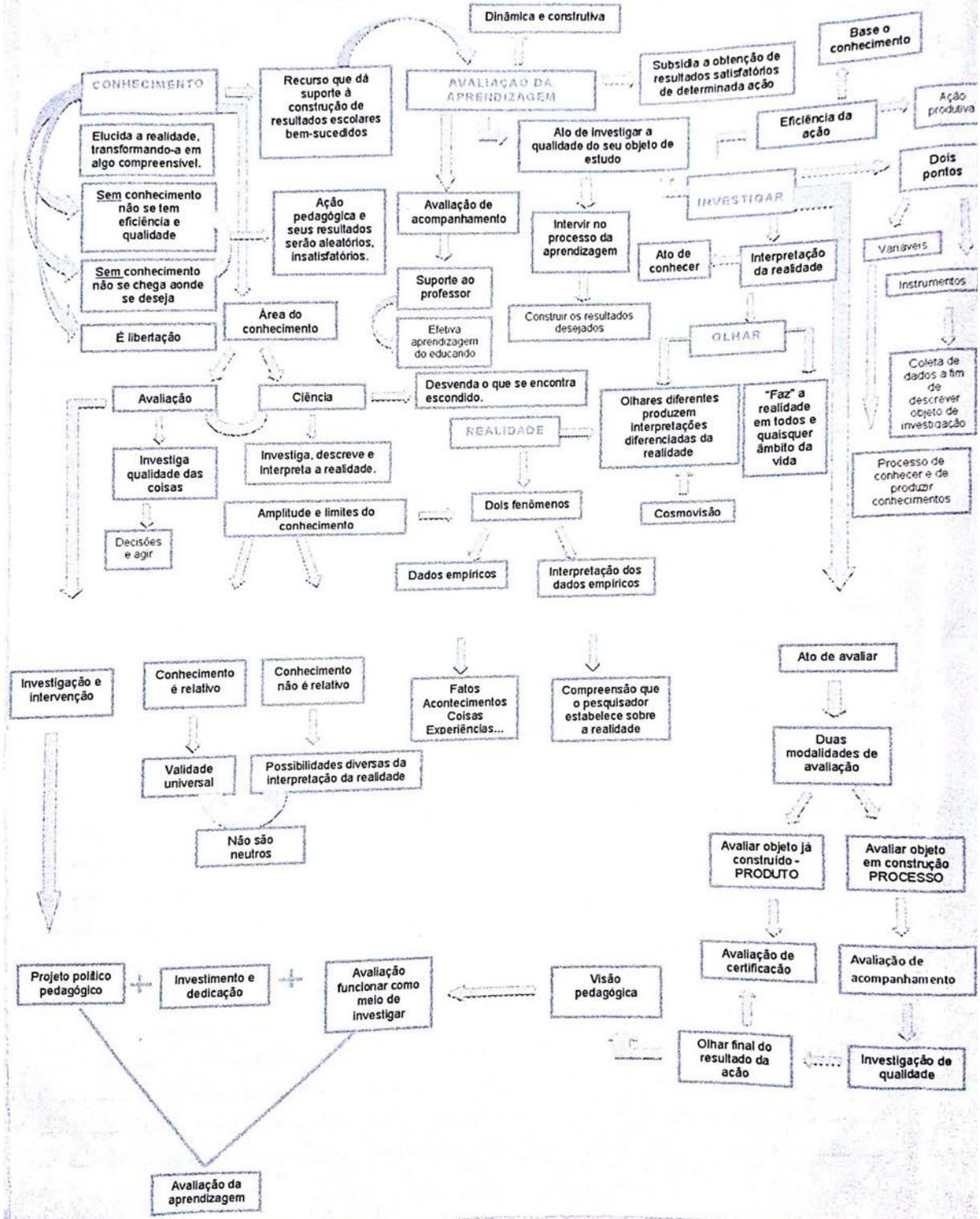
Vamos, em primeiro lugar, estabelecer uma compreensão do que é o conhecimento, assim como do seu significado em geral e do seu significado como recurso de ação eficiente, contexto em que se insere a compreensão da avaliação da aprendizagem como recurso que dá suporte à construção de resultados escolares bem-sucedidos. A avaliação como forma de conhecimento é apresentada, então, como a que subsidia a obtenção de resultados satisfatórios de determinada ação, que aqui, no caso, é a aprendizagem do educando. Subsidia a obtenção dos resultados desejados e definidos, e não de quaisquer resultados que sejam possíveis.

No que se segue, inicialmente, abordaremos a ciência (conhecimento) como um modo de desvendar a realidade que oferece suporte a uma intervenção eficiente (tecnologia) e, a seguir, tendo a compreensão da ciência como modelo, estudaremos o ato de avaliar como um ato de investigar e, se necessário, intervir para a melhoria dos resultados em construção.

Importa manter presente a noção de que a forma como compreendemos a avaliação faz uma ponte com a forma como compreendemos a ciência, ainda que cientes de que ciência e avaliação investigam objetos diferentes – uma investiga a realidade, a outra a qualidade das coisas. Por isso, para compreender e praticar o modo de proceder da avaliação, importa minimamente compreender a forma de ser e de operar da ciência. O objetivo deste capítulo é estabelecer uma ponte entre essas duas áreas de conhecimentos, tornando a segunda melhor configurada epistemológica e operacionalmente.

TABEFA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA: INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO



/ /

REGISTRO REFLEXIVO DO 1º ENCONTRO

No primeiro encontro pude aprofundar meus conhecimentos a partir das temáticas trabalhadas no curso: currículo e avaliação.

A primeira atividade foi garantido as estratégias de leitura que permitiram a intertextualidade, apreciação e réplica com o texto "A república das Marcelas, e o reino e o sonho das meninas" de Angela Alonso, em seguida, realizou-se a leitura "Sustento feminino" de Martha Medeiro e para encerrar, foi nos passado a música "50 reais" de Naiara Azevedo, a partir disso, discutiu-se as leituras e a música.

A próxima atividade foi uma reflexão sobre currículo e avaliação, sobre o currículo, pude perceber que ele estabelece bases comuns para a educação. Já a avaliação, temos a formativa, diagnóstica e a somatória. Sua finalidade é interna e externa, com relação a interna, temos AAP (apesar de ter matriz, tem seu caráter diagnóstico, ela é indutora de currículo). Já a externa, temos a ANA, SARESP e PROVA BRASIL, cujo objetivo é avaliar o sistema e a escola (trabalho realizado no decorrer do ano; intervenções sobre o resultado), avalia um recorte do currículo.

A Matriz do ANA é federal, tem um caráter mais pontual, a AAP é mais ampla avalia o Estado. A partir dos resultados, faz-se necessário olhar para as expectativas em defasagens, olhar para as AAPs dos outros bimestres e olhar para as habilidades.

Com relação ao texto lido, "Avaliação da aprendizagem a escola: investigação e intervenção" de Luckesi, a avaliação da aprendizagem como um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo, conforme o texto, a partir dos resultados, intervir no processo de aprendizagem.

Conforme esse autor, o ato de avaliar a aprendizagem é simples, pois a partir dele os professores sabem se seu aluno aprendeu o que foi ensinado, caso não tenha aprendido cabe ao professor retomar com atividades significativas e diferenciadas até que o aluno aprenda.

Esse encontro foi enriquecedor contribuiu grandiosamente para a minha formação enquanto professora coordenadora.



DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANOS INICIAIS
ORIENTADORES DE ESTUDOS



AÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- 2016

2º ENCONTRO – 19 E 24/11/2016

Formadora:

nucleo.anosiniciais@gmail.com

compreensão de conceitos
"... a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas." PNAIC²
*↳ O que podemos entender de epígrafe?
E a mat. está em todos os lugares, está no cotidiano da A;*

Eixo da ação: Formação docente

Eixo do currículo: alfabetização matemática - avaliação

Objetivo geral:

- Viabilizar uma **formação continuada** para o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos em consonância com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

Objetivos específicos:

- Observar os **encaminhamentos dados na leitura inicial** que permitam a intertextualidade, apreciação e réplica.
- Promover a **reflexão a respeito dos Direitos de Aprendizagem para a Alfabetização Matemática**.
- Conhecer e entender os boletins que apontam os resultados da ANA.
- Refletir sobre resultados dos **instrumentos de avaliação** e possibilidades de **intervenção na realidade**.
- Estudar **referencial teórico** para aprofundamento de **conhecimentos sobre o ensino do sistema de numeração decimal**.

¹ Equipe de Orientadores de Estudo: Adriana Margareth Rodrigues Cruz, Ana Carolina Rodrigues Faustino, Elaine V de Souza Palomares e Maria Ap. Gomes Penna (Ciça Penna).

² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

ATIVIDADE 1- LEITURA INICIAL

Monica: 2 pessoas opostas e se apaixonam
"Eduardo e Mônica" – Por Rosana Caiado Ferreira, disponível em

<https://apaulasiewerdt.wordpress.com/2011/06/09/%E2%80%99Ceduardo-e-monica%E2%80%99D-por-rosana-caiado-ferreira/>



Em 2010, Renato Russo - o vocalista da banda Legião Urbana - completaria 50 anos. Para prestar uma homenagem a este cantor, Henrique Rodrigues convidou 20 autores para recriarem, na forma de conto, músicas da banda. 'Tempo perdido', 'Eduardo e Mônica' e 'Será' ganham um olhar diferente na imaginação de Tatiana Salem Levy, João Anzanello Carrascoza, Manoela Sawitzki e Miguel Sanchez Neto, entre outros.

*intertextualidade
fontes: logo f.*

(microconto) → resumo de uma nova história

Comercial VIVO Eduardo e Monica - O filme, disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=kCNFMYe7mcU>

ATIVIDADE 2- INICIANDO A CONVERSA

1. Retomada do encontro anterior
 - ✓ Discutimos o que é currículo, avaliação, instrumentos de avaliação e finalidades de avaliações internas e externas.
 - ✓ Refletimos sobre as características e objetivos da ANA e AAP.
 - ✓ Estudamos e comparamos matrizes de referências das avaliações ANA e AAP.
2. Vocês conhecem os resultados das avaliações ANA e AAP?
3. Como se dá o processo de análise desses resultados em sua escola?

ATIVIDADE 3 – APROFUNDANDO O TEMA

→ pensar nas intervenções

<https://www.youtube.com/watch?v=NMwb5FHajPg> vídeo análise do boletim

*{ compreender os resultados
do ANA*

https://www.youtube.com/watch?v=9Qhg_vrH39U&feature=youtu.be proficiência – a partir do minuto 5:25

ATIVIDADE 4 – COMPARTILHANDO

PARTE 01 - Análise de resultados boletim ANA

MATEMÁTICA Resultados dos testes de aprendizagem

Os resultados dos testes de aprendizagem em Matemática realizados em sua escola são apresentados em uma Escala de Proficiência* (Quadro 5).

Composta por **quatro níveis progressivos e cumulativos**, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as **habilidades referentes a este nível**, provavelmente também desenvolveram as **habilidades referentes aos níveis anteriores**.

*A *A* domina 1, 2 e 3...

D	S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---	---

Atividade 1: Análise do Boletim

* dividida em 4 partes:

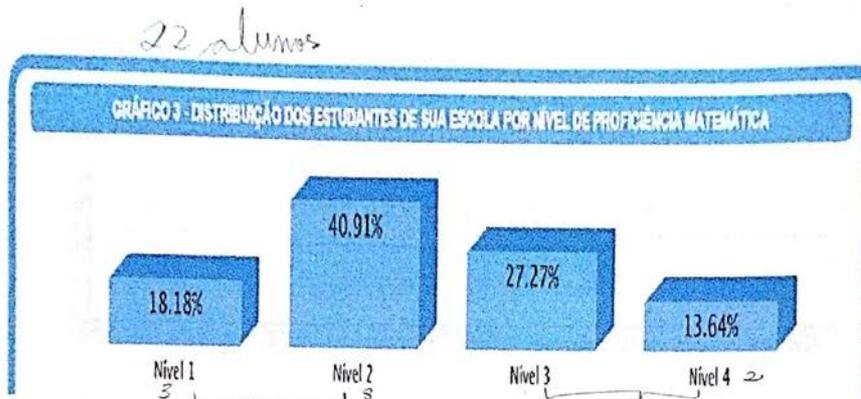
- indicadores contextual
- nível econômico
- participação dos estudantes
- resultados da avaliação

Atividade 2: Proficiência

Registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da sua escola por nível da Escala. O **Nível 1** apresenta-se como **nível mais elementar** e o **Nível 4** como o **mais elevado da escala**.

Além dos resultados do seu Município e Estado encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é **capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento**.



* 59% dos alunos estão no nível 1 e 2

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. - Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. - Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). - Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. - Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados 	18.18 %

Ativ. de aprofundamento - situações-problemas + leitura q. promover a interpretação

** alunos estão no "básico" - se comparado com fator socio-econômico*

Nível 1 e 2 executam operações básicas / Nível 3 e 4 executam operações complexas

maioria está *+ leitura* *+ imagens*

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. - Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. - Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. - Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; - identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). - Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. - Completar seqüências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. - Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. - Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. - Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10. 	40,9%

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. - Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). - Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. - Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. - Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20. 	27.27 %

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 4 (maior que 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. - Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. - Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. - Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. - Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos. 	13.64 %

PARTE 02 - Análise de itens da prova



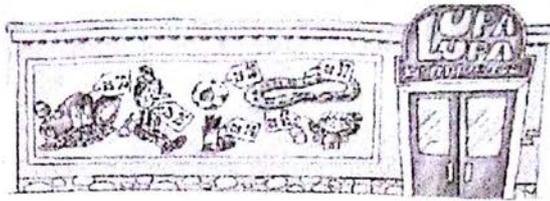
→ respostas possíveis
1º e 2º
do menor p/ o maior

O que são? Qual a finalidade?

→ suporte de intervenção

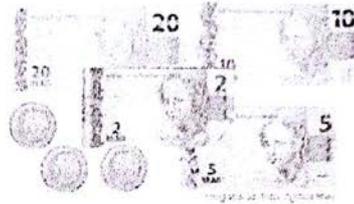
→ não são aleatórios
lembrar à criança q. faltava 6
"contar" um só
p/ avaliar onde o X está errando

↳ OBSERVE A VITRINE DA LOJA DE BRINQUEDOS.



↳ JULIANA QUER COMPRAR A BONECA QUE CUSTA R\$ 45,00.

↳ CONFIRA QUANTO DINHEIRO ELA TEM.



① m^o a operação /
grandes e
medidas

② A

③ colocam o
valor sem
cortar os zeros

④ 43 f. ex.
40,00 subtração
dois 3.
colocou a p^oer
40,00

↳ FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA QUANTO FALTA PARA JULIANA COMPRAR A BONECA.

A) R\$5,00

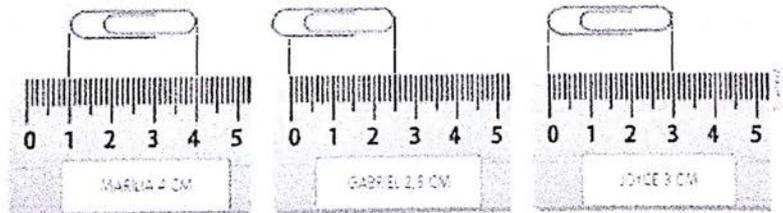
C) R\$7,00

B) R\$6,00

D) R\$8,00

↳ MARÍLIA, GABRIEL E JOYCE MEDIRAM UM CLIPE, MAS CADA UM DELES ENCONTROU UM RESULTADO DIFERENTE.

↳ FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA O NOME DE QUEM MEDIU CORRETAMENTE O OBJETO.



① grandes e
medidas

② c

③ Dm é um
bon detector

A) MARÍLIA

B) GABRIEL

C) JOYCE

D) NENHUM DELES MEDIU CORRETAMENTE

Reflexões que Precisam Ser Feitas sobre o Uso dos Chamados "Materiais Concretos" para a Aprendizagem em Matemática

Célia Maria Carolino Pires
Professora, FUC/SP
celia@puosp.br
edmat@puosp.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compartilhar algumas reflexões sobre o uso dos chamados "materiais concretos" para a aprendizagem em Matemática, especialmente nos anos iniciais. Retoma alguns contextos em que esses materiais, em particular o Material Dourado Montessori, apareceram no cenário educacional e questiona seu uso em função do que pesquisas recentes revelam sobre conhecimentos prévios e hipóteses das crianças. Pretende mostrar, pelo resgate de alguns episódios, que a produção de conhecimentos didáticos é um processo dinâmico, em constante transformação, que traz questionamentos para a prática e formação de professores.

Palavras-chave: Conhecimentos Prévios. Hipóteses das Crianças. Novas investigações. Materiais concretos.

Reflections That Need To Be Made On The Use Of The Materials Called For Specific Learning In Mathematics

Abstract

This article aims to share some reflections on the use of so-called "concrete materials" for learning in mathematics, especially in early years. Incorporates some contexts in which these materials, particularly the Golden Montessori Material, appeared in educational scenarios and questions its use according to recent surveys reveal that prior knowledge and assumptions about children. It intends to show, by rescue of some episodes, the production of educational knowledge is a dynamic, constantly changing, which raises questions for practice and teacher training.

Keywords: Preliminary knowledge. Assumptions of the children. Concrete materials

Breve retrospectiva

Nossos estudos, reflexões e práticas sobre ensinar e aprender Matemática iniciaram-se na década de 80, quando integramos a Equipe Técnica de Matemática da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão da Secretaria Estadual de São Paulo.

Dentre os vários projetos desenvolvidos por essa equipe, destacamos a elaboração de um material de apoio à prática dos professores dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental que se denominou "Atividades Matemáticas". O material buscava a construção de alternativas que pudessem dar respostas ao desafio de ensinar Matemática às crianças, sabendo-se que essa tarefa era realizada por professores não especialistas no assunto e, muitas vezes, com experiências pessoais negativas, na relação com a Matemática.

Nossa equipe inicial era constituída por professoras de Matemática eferivas da rede pública que eram selecionadas e convocadas para trabalhar na CENP. A tarefa de propor atividades para crianças aprenderem Matemática, que poderia parecer simples para um especialista, mostrou, logo de início, grande complexidade.

Constituímos mais que um grupo de elaboradores de material, um grupo de estudiosos do assunto. No início do projeto, tivemos assessoria de pesquisadores franceses, como o professor Jacques Coulomb, ligados ao Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, que discutiam bases teóricas e atividades que poderiam ser oferecidas às crianças. Esse trabalho era coordenado pelos professores Lydia Condé Lamparelli e Almerindo Marques Bastos.

Nessa época, a rede pública estadual estava sob a orientação de documentos como os "Guias Curriculares" e os "Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Matemática", editados na década de 70, com influência marcante das ideias do Movimento Matemática Moderna e, especialmente, das teorias piagetianas

com elas, a importância de Piaget sobre a construção do número chegavam ao Brasil e, com elas, a importância de se trabalhar as chamadas atividades pré-numéricas para possibilitar a construção do conceito de número pela criança. O trabalho pedagógico com número enfatizava o papel das atividades de seriação, classificação e correspondência termo a termo para construção desse conceito. Materiais como os Blocos Lógicos divulgados por Zoltan Dienes, em visitas ao Brasil, eram muito usados como recurso em atividades que visavam ao desenvolvimento do raciocínio lógico, tomando por base o uso de materiais denominados concretos.

Defendia-se a necessidade de a criança fazer mais que a simples associação de um símbolo à quantidade, percebendo que cada número designava uma coleção de coleções com a mesma quantidade de elementos. Assim, trabalhavam-se as noções de conjunto, pertinência e inclusão e colocava-se como importante que a criança distinguísse número de numeral.

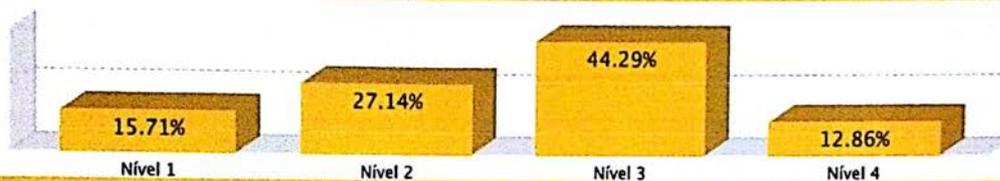
LEITURA: Resultados dos testes de aprendizagem

Os resultados dos testes de aprendizagem em Leitura realizados em sua escola são apresentados em uma **Escala de Proficiência** (Quadro 1), composta por **quatro níveis progressivos e cumulativos**, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. No Gráfico 1, registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de sua escola por nível da Escala. O Nível 1 apresenta-se como nível mais elementar e o Nível 4 como o mais elevado da escala.

No quadro 2, além dos resultados do seu Município e Estado, encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA



QUADRO 1 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

SUA

LEITURA

Nível 1: Até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4: Maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.



**AVALIAÇÃO NACIONAL
DA ALFABETIZAÇÃO**

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

2014

ESCRITA: Resultados dos testes de aprendizagem

Os resultados dos testes de aprendizagem em Escrita realizados em sua escola estão apresentados por níveis de uma Escala de Proficiência*(Quadro 3). A Escala de Escrita é composta por cinco níveis e, no geral, pressupõe a progressão da aprendizagem de um nível para outro. No entanto, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares.

No quadro 4, além dos resultados do seu Município e Estado, encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

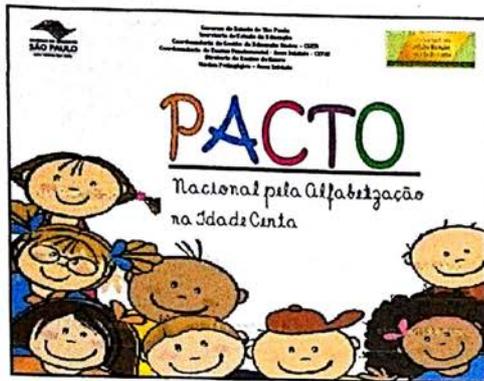


ESCRITA

Nível 1 Até 400 pontos	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
Nível 2 Maior que 400 até 500 pontos	Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos , a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
Nível 3 Maior que 500 até 580 pontos	Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.
Nível 4 Maior que 580 pontos	Produzir textos narrativos , a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf

PARTE 02 - Análise dos conteúdos da prova



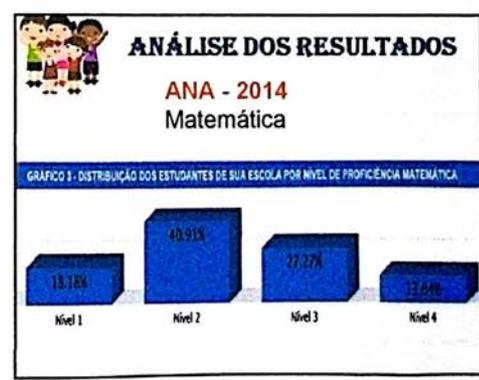
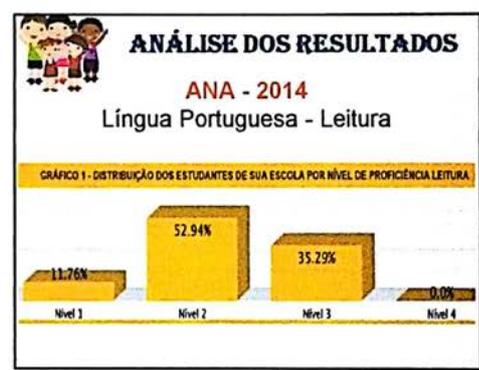
E.E. "PROF.ª IRACEMA DE CASTRO AMARANTE"

Apresentação da Unidade Escolar

- Equipe gestora: Vanderléia Aparecida F. Cavalheri (Dir.), Mayra de Castro Nicolau (Vice Dir.)
Priscila Cristina de Faria Neves (Coord. Ciclo I), Talita Ribeiro. (Coord. Ciclo II)
- Número de salas: 10 salas Ciclo I e 7 salas de Ciclo II
- Número de Professores: 13 professores de Ciclo I e 11 professores de Ciclo II
- Número de alunos: 367 alunos matriculados
- Formadora do PNAIC: Ana Carolina Rodrigues Faustino

JUSTIFICATIVA:

Projeto de Conclusão de Curso apresentado como requisito final para o estudo do Pnaic do ano de 2016. Com base na análise dos dados da ANA de 2014 dessa Unidade Escolar, percebeu-se que o resultado foi satisfatório, no entanto, pode e deve ser melhorado em Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, foram propostas intervenções para Língua Portuguesa, pois a observação dos dados mostrou maior fragilidade nesta disciplina. Conforme Luckesi (2011), investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. Dessa forma, o papel do formador é intervir no processo de aprendizagem de seus alunos.



D S T Q Q S S



INTERVENÇÃO NA REALIDADE

LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da análise em LP, percebeu-se que os eixos Sistema de Escrita Alfabético, Leitura e Produção de Texto precisam de melhorias, porém uns com mais intensidade e outros com menos.

De acordo com a realidade atual a prioridade desses eixos se mantém, uma vez que a U.E. contempla alunos com dificuldades em cada um deles.



DETALHAMENTO DAS HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS

• EIXO:

Sistema de Escrita Alfabético

• CONTEÚDOS:

- nomes próprios;
- alfabeto;
- produção escrita;
- Relação grafofônica.



DETALHAMENTO DAS HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS

• HABILIDADES:

- Escrever o seu próprio nome e de seus colegas;
- Escrever alfabeticamente textos que se costuma saber de cor;
- Escrever uma lista de palavras do mesmo grupo semântico a partir do ditado do professor;
- Compreender o funcionamento alfabético de escrita;



DETALHAMENTO DAS HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS

• EIXO:

Leitura

• CONTEÚDOS:

- Leitura de texto de diferentes gêneros;
- Leitura de texto conhecido de memória;
- Leitura de lista;
- Estratégias de leitura;
- Leitura de estudos (procedimentos).



DETALHAMENTO DAS HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS

• HABILIDADES:

- Localizar algumas palavras ditadas pelo professor em um texto de memória conhecido;
- Ler por si mesmo textos conhecidos e diversos;
- Localizar informação explícita e implícita em texto de diversos gêneros.



DETALHAMENTO DAS HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS

• EIXO:

Produção de texto

• CONTEÚDOS:

- produção de texto: ditado ao professor
- reescrita de conto de fadas;
- revisão das produções de texto;

Gêneros: bilhete, legenda, contos, receita, ficha técnica, etc.



DETALHAMENTO DAS HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS

HABILIDADES:

- Participar de reescrita coletiva ditando para o professor ou colegas trechos de contos conhecidos;
- Escrever um texto, a partir de um contexto de produção, com características do gênero e da linguagem escrita;
- Participar de situações de produção de texto de autoria.
- Participar de situações de revisão.



AÇÕES A SEREM PROPOSTAS

PC

- Planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- proposta de formação para professores;
- acompanhamento de sala de aula.

PA

- Análise de resultados das avaliações da turma;
- Delimitação das habilidades a serem trabalhadas;
- Seleção de atividades e intervenção.



REFLEXÃO DO GRUPO

Refletir a respeito da relação entre Currículo e Avaliação e analisar as matrizes da ANA e AAP, nos possibilitou ampliar a compreensão acerca desses instrumentos. Amparados pelos textos de Luckesi, Pires e Weisz, bem como pelas orientações curriculares estudadas validamos práticas já existentes na escola e nos fundamentamos para melhor intervir na realidade.

A análise de resultados e o planejamento de ações de intervenção já faz parte da rotina da escola e tem se mostrado eficiente para o enfrentamento dos desafios em sala de aula. Destacamos a formação de grupos de estudo como prática positiva a ser continuada, por seus resultados positivos no avanço da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p.
- BRAKLING, Kátia Lomba. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.
- Brakling, Kátia L. "Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa". SEE/SP 2013
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico/Cipriano Carlos Luckesi-1 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- PIRES, Maria Carolina. Reflexões que precisam ser feitas sobre o uso dos chamados "materiais concretos" para a aprendizagem em Matemática. Boletim Ceperni, 2012, página 45-62
- WEISZ, Telma. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas, texto complementar 5, Guia de planejamento e orientações didáticas, 1º ano, Ler e Escrever, página 245.



ANEXO 3 - Principais dados socioeconômicos das cidades pertencentes a Diretoria de Ensino de Bauru

Os dados abaixo foram retirados da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento Regional do Governo do Estado de São Paulo, levantamento de fevereiro de 2013, para melhor esclarecimento sobre os principais dados socioeconômicos da região de Bauru. E complementado pela pesquisa realizada por Dedecca, Montali e Baegninger (2009) sobre Estudos Regionais do Pólo Econômico de Bauru.

A mesorregião de Bauru é formada pela união de 56 municípios agrupados em cinco microrregiões: Avaré, Bauru, Botucatu, Jaú e Lins. Já a região administrativa é composta por 39 municípios distribuídos nas Regiões de Governo: Bauru, Jaú e Lins.

Em relação a economia regional esta diversifica-se na produção agropecuária com forte integração da agroindústria. A cana-de-açúcar é predominante, apresentando modernização constante dos sistemas de gestão das propriedades rurais e usinas, e na mecanização da colheita. Tem apresentado um crescimento novo no cultivo da laranja apresentando fatores que contribuem para a instalação adequada do parque citrícola como os fatores edafoclimáticos e ainda ser pouco susceptível às novas doenças. No entanto, o pólo de Bauru tem apresentado um crescimento no setor industrial na primeira metade dessa década.

Em relação aos principais aspectos sociais em termos de renda, escolaridade e longevidade a região ocupa uma posição relativamente positiva: nona colocação na dimensão de riqueza, a décima, em longevidade, e a sétima, em escolaridade, enquadrando-se no grupo I de bons indicadores. No que se refere aos componentes da dimensão riqueza, houve um crescimento médio do emprego formal e do consumo de energia elétrica no comércio, na agricultura e nos serviços superior ao do Estado. Em relação às variáveis de longevidade a região apresentou melhoras nos indicadores de mortalidade infantil, mortalidade perinatal, mortalidade de adultos de 15 a 39 anos, mortalidade de adultos de 60 anos e mais. No entanto, há a necessidade de melhorias nas condições gerais de saúde da população da região, pois a taxa de mortalidade de jovens e adultos encontra-se em patamar inferior a média estadual. Com a necessidade mais visível de se concentrar esforços na garantia da qualidade dos serviços de saúde e de tratamento de esgotos.

Em relação à escolaridade, requer uma melhora no atendimento do Estado no campo educacional de modo a incentivar sua permanência e conclusão dos estudos. Embora apresente avanços na taxa de alunos que concluíram os estudos, jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental e de 18 a 19 anos com ensino médio completo, apresenta taxas de abandono no ensino fundamental e médio superiores às estaduais.

Segundo Dedecca, Montali e Baegninger (2009), o pólo de Bauru representava em 2009 cerca de 2% do total da população do Estado de São Paulo, sendo os municípios mais expressivos: Bauru com mais da metade da população e Lençóis Paulista com 10%. Em 2013, os municípios de Bauru e Lençóis Paulista apresentaram taxas de crescimento de 1,7% e 1,9%, respectivamente, superiores a medida do Estado, sendo um forte indicativo que as cidades possuem atrativos demográficos. Estes municípios representam um importante papel em termos demográficos e econômicos tendo como importante fator a sua localização central com acesso a um entroncamento ferroviário, aéreo e acesso à malha rodoviária: Marechal Rondon, a Comandante João Ribeiro de Barros, a Cesário José de Carvalho e a Engenheiro João Batista Cabral Renno.

Este estudo foi necessário, pois de acordo com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGB) para os anos iniciais do ensino fundamental existem 15 polos de Formação do PNAIC no Estado de São Paulo: Polo 1- EFAP - São Paulo, Polo 2 - São Paulo – Z. Leste, Polo 03 - Presidente Prudente, Polo 4- Araçatuba, Polo 5-São Carlos, Polo 6- Ribeirão Preto, Polo 7- Campinas, Polo 8- São J. do Rio Preto, Polo 9-Sorocaba Polo 10 São J. dos Campos, Polo 11- Bauru, Polo 12-Americana, Polo 13-Santos, Polo 14- Marília, Polo 15- Itapeva. O polo de formação de Bauru contempla 53 municípios distribuídos em quatro Diretorias de Ensino: Bauru, Jaú, Botucatu e Avaré.

Contudo, foi realizada uma pesquisa sobre os principais dados socioeconômicos dos municípios pertencentes à Diretoria de Ensino de Bauru que abrangem a microrregião dos municípios de Agudos, Arealva, Avaí, Balbinos, Bauru, Cabrália Paulista, Duartina, Iacanga, Lençóis Paulista, Lucianópolis, Paulistânia, Pirajuí, Piratininga, Presidente Alves, Reginópolis e Ubirajara. Os principais dados socioeconômicos da microrregião dos municípios pertencentes à Diretoria de ensino Bauru constam a seguir.

A tabela 2 apresenta as cidades pertencentes à diretoria de ensino de Bauru com os seguintes dados socioeconômicos: população residente, índice de desenvolvimento humano municipal e população residente alfabetizada.

Tabela 2 – Diretoria de Ensino de Bauru

Município	População residente	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	População residente alfabetizada
Agudos	34.524	0,745	30.197
Arealva	7.841	0,744	6.849
Avaí	4.959	0,714	4.236
Balbinos	3.702	0,669	3.376
Bauru	343.937	0,801	308.740
Cabralia Paulista	4.365	0,694	3.653
Duartina	12.251	0,748	10.769
Iacanga	10.013	0,745	8.734
Lençóis Paulista	61.428	0,764	54.031
Lucianópolis	2.249	0,733	1.946
Paulistânia	1.779	0,718	1.505
Pirajuí	22.704	0,749	19.802
Piratininga	12.072	0,779	10.671
Presidente Alves	4.123	0,735	3.463
Reginópolis	7.323	0,728	6.522
Ubirajara	4.427	0,727	3.754

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

A tabela 3 apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) das escolas contempladas pela diretoria de ensino de Bauru.

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015, Rede de Ensino Estadual e Municipal

Município	4ª série / 5º ano	8ª série / 9º ano
Agudos	6.2	4.7
Arealva	6.2	5.2
Avaí	6.0	4.1
Balbinos	**	**
Bauru	6.2	4.6
Cabralia Paulista	5.9	4.0
Duartina	7.1	4.8
Iacanga	5.9	4.8
Lençóis Paulista	6.6	5.3

Lucianópolis	6.1	5.0
Paulistânia	7.4	5.2
Pirajuí	5.7	4.8
Piratininga	5.4	4.6
Presidente Alves	**	4.8
Reginópolis	6.0	4.5
Ubirajara	6.4	4.3

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - Censo Educacional 2015.

** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

A seguir apresentamos um resumo dos principais dados socioeconômicos dos municípios contemplados pela Diretoria de Ensino de Bauru.

Município de Agudos

Agudos ocupa uma área de 968 km², localiza-se na região central do Estado de São Paulo. Está posicionada paralelamente à Rodovia Marechal Rondon, sendo de fácil acesso à São Paulo, por meio da interligação com a Rodovia Castelo Branca, está à 320 km da capital. Situa-se a menos de 40 km do Posto Intermodal da Hidrovia Tietê Paraná, está no centro de um entroncamento ferroviário servida pelos trilhos da Ferrobán. Segundo dados do IBGE sua população residente é de 34.524 pessoas com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do ano de 2010 de 0,745. No âmbito educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de Agudos no ano de 2015 foi 6.2, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano, e 4.7 por alunos de 8^a série e 9^o ano (numa escala de avaliação que vai de nota 1 à 10). Sua população residente alfabetizada é de 30.197.

Tabela 4 - Agudos

Agudos	Principais dados socioeconômicos
População estimada 2016	36.704 pessoas
Área da unidade territorial 2015 (km²)	966,708
Densidade demográfica 2010 (hab/km²)	35,73
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,745
População residente	34.524 pessoas
População residente rural (2010)	1.531
População residente urbana (2010)	32.993
População residente alfabetizada	30.197
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	1.007
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	4.740
Matrícula – Ensino Médio (2015)	1.528
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	12
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	4.740
Escolas – Ensino Médio (2015)	10
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	63
Docentes – Ensino fundamental (2015)	299
Docentes – Ensino Médio (2015)	171

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Arealva

Arealva foi fundada em 1948 com a Lei nº233, que levou o distrito antes chamado de Soturna à categoria de município com o nome de Arealva. O nome originou-se da “areia alva”, areia branca, clara, existente nas praias da ilha. Localizada às margens do rio Tietê numa latitude 22°01'43" sul e a uma longitude 48°54'40" oeste, possui uma área de 504,973 Km². A cidade tem como atividade econômica predominante a agricultura. Com um total de 4 escolas de ensino pré-escolar, 5 de ensino fundamental e 1 de ensino médio, apresentaram um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de Arealva no ano de 2015 foi 6.2, nota obtida por alunos de 4ª série e 5º ano, e 5.2 por alunos de 8ª série e 9º ano (numa escala de avaliação que vai de nota 1 à 10). Possui o Índice de Desenvolvimento Humano de 0,744 e população residente alfabetizada de 6.176 pessoas.

Tabela 5 - Arealva

Arealva	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	8.402 pessoas
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	504,973
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	15,53
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,744
População residente	7.841
População residente rural (2010)	1.665
População residente urbana (2010)	6.176
População residente alfabetizada	6.849
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	175
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	946
Matrícula – Ensino Médio (2015)	276
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	4
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	5
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	13
Docentes – Ensino fundamental (2015)	64
Docentes – Ensino Médio (2015)	27

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Avaí

Avaí foi fundada em 2 de dezembro de 1919, está à 368 Km da capital, possui uma área de 540,689 km². A cidade tem como atividade econômica predominante a produção agricultura tendo destaque as produções de: abacaxi, laranja, lichia, melancia, pimentões, seringueiras, cana-de-açúcar, pinus e eucaliptos. O município contempla uma área de 1.930,8 hectares ou 797,85 alqueires, denominado de Terra Indígena à 15 km do município onde residem quatro aldeias indígenas: Kopenoti, Nimuendaju, Ekeruá e Tereguá, Avaí possui um total de 5 escolas de ensino pré-escolar, 6 de ensino fundamental e 1 de ensino médio, apresentaram um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de Avaí no ano de 2015 foi 6.0, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano, e 4.1 por alunos de 8^a série e 9^o ano (numa escala de avaliação que vai de nota 1 à 10). Possui população residente alfabetizada de 4.236 e o IDHM de 0,714.

Tabela 6 - Avaí

Avaí	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	5.306
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	540,689
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	9,18
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,714
População residente	4.959
População residente rural (2010)	1.629
População residente urbana (2010)	3.330
População residente alfabetizada	4.236
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	114
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	608
Matrícula – Ensino Médio (2015)	237
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	5
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	6
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	10
Docentes – Ensino fundamental (2015)	62
Docentes – Ensino Médio (2015)	21

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Balbinos

O município de Balbinos foi fundado em 24 de junho de 1954, tendo sido o maior produtor de café no cenário mundial. Atualmente o milho é a cultura mais praticada, com cerca de 1,1 % de área destinada à agricultura. As pequenas e médias propriedades destacam-se pela fruticultura na produção da manga e limão e pela oleicultura representada pela produção de abóbora. A pecuária é a atividade econômica predominante do município. Está à 75 km de Bauru e à 420 km da capital. Possui uma área de 91,635 km². Balbinos possui um total de 1 escolas de ensino pré-escolar, 2 de ensino fundamental e 1 de ensino médio. O município não apresenta média na Prova Brasil do ano 2015. Apresenta população residente alfabetizada de 3.376 e o IDHM de 0,669.

Tabela 7 - Balbinos

Balbinos	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	5.006
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	91,635
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	40,40
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,669
População residente	3.702
População residente rural (2010)	2.511
População residente urbana (2010)	1.191
População residente alfabetizada	3.376
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	33
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	135
Matrícula – Ensino Médio (2015)	43
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	1
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	2
Docentes – Ensino fundamental (2015)	17
Docentes – Ensino Médio (2015)	15

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Bauru

O município de Bauru foi fundado em 1896, tendo como principal fator de desenvolvimento a Marcha para o Oeste com construção das ferrovias. Localiza-se na região central possui um entroncamento ferroviário, aéreo e acesso à malha rodoviária: Marechal Rondon, a Comandante João Ribeiro de Barros, a Cesário José de Carvalho e a Engenheiro João Batista Cabral Renno. Possui uma área territorial de 667,684 km², com um IDHM de 0,801 e população residente de 343.937 pessoas.

No âmbito educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de Bauru foi 6.2, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano, e 4.6 por alunos de 8^a série e 9^o ano (numa escala de avaliação que vai de nota 1 à 10). Possui 141 escolas de ensino pré-escolar, 107 escolas de ensino médio e 62 escolas de ensino médio. Apresentando uma população residente alfabetizada de 308.740 pessoas.

Tabela 8 - Bauru

Bauru	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	369.368
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	667,684
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	515,12
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,801
População residente	343.937
População residente rural (2010)	5.753
População residente urbana (2010)	338.184
População residente alfabetizada	308.740
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	8.304
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	42.149
Matrícula – Ensino Médio (2015)	14.474
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	141
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	107
Escolas – Ensino Médio (2015)	62
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	510
Docentes – Ensino fundamental (2015)	2.283
Docentes – Ensino Médio (2015)	1.129

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Cabrália Paulista

O município de Cabrália Paulista possui área territorial de 239,974 km², população residente 4.365 pessoas e apresentando IDH de 0,694. Possui 1 escola de ensino pré-escolar, 2 escolas de ensino fundamental e 2 escolas de ensino médio. O IDEB médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de Cabrália Paulista no ano de 2015 foi 5.9, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano, e 4.0 por alunos de 8^a série e 9^o ano. Apresenta uma população residente alfabetizada de 3.653 pessoas.

Tabela 9 - Cabrália Paulista

Cabrália Paulista	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	4.371
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	239,974
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	18,19
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,694
População residente	4.365
População residente rural (2010)	588
População residente urbana (2010)	3.777
População residente alfabetizada	3.653
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	115

Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	598
Matrícula – Ensino Médio (2015)	362
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	1
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	2
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	6
Docentes – Ensino fundamental (2015)	39
Docentes – Ensino Médio (2015)	50

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Duartina

O município de Duartina foi fundado em 11 de dezembro de 1926 pela Lei 2.151, quando foi elevada à categoria de Município, com o nome de Duartina. Em 30 de dezembro de 1.955, passou à categoria de Comarca, pela lei no. 2.456 e em 26 de janeiro de 1.956 foi instalada. Possui uma área territorial de 264,557 km², população residente 12.251, encontra-se à uma distância de 366 Km da capital. O município apresenta um IDHM de 0,748 e população residente alfabetizada de 10.769 pessoas. Possui 5 escolas de ensino pré-escolar, 6 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio. No ano de 2015 apresentou o IDEB médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de 7.1, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano, e 4.8 por alunos de 8^a série e 9^o ano.

Tabela 10 - Duartina

Duartina	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	12.558
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	264,557
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	46,31
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,748
População residente	12.251
População residente rural (2010)	1.254
População residente urbana (2010)	10.997
População residente alfabetizada	10.769
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	275
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	1.439
Matrícula – Ensino Médio (2015)	412
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	5
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	6
Escolas – Ensino Médio (2015)	3
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	23
Docentes – Ensino fundamental (2015)	107
Docentes – Ensino Médio (2015)	54

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Iacanga

O município de Iacanga que em Tupi significa “nascente de água” tornou-se município em 1925 quando emancipou-se de Pederneiras com uma disputa com Soturna (Arealva) que também pleiteava a sua emancipação. Em 1948, Iacanga era governada, pelo Sr. Oliveira Leutewiler que era de Soturna que conseguiu a emancipação política do Distrito passando a ser Arealva. A cidade ficou conhecida por sediar nas décadas 1970 e 1980 o Festival de Águas Claras, o Woodstock brasileiro. A cidade tem tradição em realizar anualmente a Festa do Peão de Boiadeiro. Atualmente a cidade possui uma população residente de 10. 013 habitantes, com uma área territorial de 547,393 km² e apresenta um IDH de 0,745. Possui 3 escolas de ensino pré-escolar, 5 escolas de ensino fundamental e 1 escola de ensino médio e apresenta uma população residente alfabetizada de 8.734 habitantes. No ano de 2015 apresentou o IDEB médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) de 5.9, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano, e 4.8 por alunos de 8^a série e 9^o ano.

Tabela 11 - Iacanga

Iacanga	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	11.206
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	547,393
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	18,29
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,745
População residente	10.013
População residente rural (2010)	1.287
População residente urbana (2010)	8.726
População residente alfabetizada	8.734
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	278
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	1.284
Matrícula – Ensino Médio (2015)	362
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	3
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	5
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	24
Docentes – Ensino fundamental (2015)	103
Docentes – Ensino Médio (2015)	23

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Lençóis Paulista

O município de Lençóis Paulista foi emancipado no dia 28 de abril de 1858. A cidade possui uma área territorial de 809,541 km² com uma população estimada de 66.664 habitantes estimada pelo IBGE, apresenta um IDHM de 0,764. Possui a maior biblioteca do interior de São Paulo. No setor econômico prevalece a agricultura de Cana-de-açúcar, Milho, Feijão e Madeira. Está à 350 km de São Paulo via Rodovias Marechal Rondon e Castelo Branco e 50 km de Bauru. O município possui 19 escolas de ensino pré-escolar, 23 escolas de ensino fundamental e 12 escolas de ensino médio. Apresentou o IDEB médio entre as escolas públicas (Estadual e Municipal) no ano de 2015: 5.9, nota obtida por alunos de 4^a série e 5^o ano e 4.8 por alunos de 8^a série e 9^o ano.

Tabela 12 - Lençóis paulista

Lençóis Paulista	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	66.664
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	809,541
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	75,88
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,764
População residente	61.428
População residente rural (2010)	1.377
População residente urbana (2010)	60.051
População residente alfabetizada	54.031
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	1.632
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	8.208
Matrícula – Ensino Médio (2015)	2.360
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	19
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	23
Escolas – Ensino Médio (2015)	12
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	96
Docentes – Ensino fundamental (2015)	464
Docentes – Ensino Médio (2015)	233

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Lucianópolis

O município de Lucianópolis foi fundado em 1953 com a Lei Estadual nº 2456 de 30 de dezembro de 1953. Possui uma área territorial de 189,536 km² com uma população estimada em 2016 de 2.372 habitantes e um IDHM de 0,733. Possui 1 escola de ensino pré-escolar, 2 escolas de ensino fundamental e 1 escola de ensino médio. O IDEB de 2015 obteve a nota 6.1

por alunos de 4ª série e 5º ano e 5.0 por alunos de 8ª série e 9º ano. A Possui uma população residente de 2.249 habitantes e população residente alfabetizada de 1.946 habitantes.

Tabela 13 - Lucianópolis

Lucianópolis	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	2.372
Área da unidade territorial 2015 (km²)	189,536
Densidade demográfica 2010 (hab/km²)	11,85
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,733
População residente	2.249
População residente rural (2010)	469
População residente urbana (2010)	1.780
População residente alfabetizada	1.946
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	41
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	303
Matrícula – Ensino Médio (2015)	118
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	1
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	7
Docentes – Ensino fundamental (2015)	29
Docentes – Ensino Médio (2015)	21

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Paulistânia

Paulistânia possui uma área territorial de 256,178 km² com uma população estimada em 2016 de 1.840 habitantes. Possui população residente de 1.779 habitantes e apresenta um IDHM de 6,93. No setor econômico destaca-se a agricultura. Possui uma escola de ensino pré-escolar, duas escolas de ensino fundamental e uma escola de ensino médio. O IDEB de 2015 obteve a nota 7.4 por alunos de 4ª série e 5º ano e 4.8 por alunos de 8ª série e 9º ano. Apresenta uma população residente de 1.779 habitantes e uma população residente alfabetizada de 1.505 habitantes.

Tabela 14 - Paulistânia

Paulistânia	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	1.840
Área da unidade territorial 2015 (km²)	256,178
Densidade demográfica 2010 (hab/km²)	6,93
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,718
População residente	1.779
População residente rural (2010)	567
População residente urbana (2010)	1.212
População residente alfabetizada	1.505
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	45
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	245
Matrícula – Ensino Médio (2015)	66
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	1
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	6
Docentes – Ensino fundamental (2015)	21
Docentes – Ensino Médio (2015)	9

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Pirajuí

O município de Pirajuí possui uma área territorial de 823,758 km² com uma população estimada pelo IBGE em 2016 de 24.762. Apresenta um IDHM de 0,749. Possui 8 escolas de ensino pré-escola, 7 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio. No IDEB de 2015, os alunos de 4ª série e 5º ano obtiveram a nota 5.7 e os alunos de 8 série e 9º ano obtiveram 4.8. Calcula-se uma população residente de 22.704 habitantes e uma população residente alfabetizada de 19.802 pessoas.

Tabela 15 - Pirajuí

Pirajuí	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	24.762
Área da unidade territorial 2015 (km²)	823,758
Densidade demográfica 2010 (hab/km²)	27,55
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,749
População residente	22.704

População residente rural (2010)	4.203
População residente urbana (2010)	18.501
População residente alfabetizada	19.802
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	449
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	2.217
Matrícula – Ensino Médio (2015)	812
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	8
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	7
Escolas – Ensino Médio (2015)	3
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	21
Docentes – Ensino fundamental (2015)	126
Docentes – Ensino Médio (2015)	64

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Piratininga

O município de Piratininga possui uma área territorial de 402,409 km² com uma população estimada pelo IBGE de 13.216 habitantes. O município apresenta um IDHM de 0,779. Possui 2 escolas de ensino pré-escolar, 5 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio. O IDEB de 2015 apresentou a nota 5.4 obtidas pelos alunos 4^a série e 5^o ano e 4.6 obtida pelos alunos de 8 série e 9^o ano. Possui uma população residente de 12.072 habitantes e uma população residente alfabetizada de 10.671 habitantes.

Tabela 16 - Piratininga

Piratininga	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	13.216
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	402,409
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	30,00
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,779
População residente	12.072
População residente rural (2010)	1.720
População residente urbana (2010)	10.352
População residente alfabetizada	10.671
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	212
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	1.432
Matrícula – Ensino Médio (2015)	257
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	2
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	5
Escolas – Ensino Médio (2015)	3
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	15
Docentes – Ensino fundamental (2015)	92
Docentes – Ensino Médio (2015)	59

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Presidente Alves

O município de Presidente Alves possui uma área territorial de 286,642 km² com uma população estimada em 2016 pelo IBGE em 4.167 habitantes. O município apresenta um IDHM de 0,735. Possui 2 escolas de ensino pré-escolas, 2 escolas de ensino fundamental e 1 escola de ensino médio. Possui uma população residente de 4.123 habitantes e uma população residente alfabetizada de 3.463 habitantes. O IDEB de 2015 não apresentou média na Prova Brasil pelos alunos 4^a série e 5^o ano e obteve a média de 4.8 pelos alunos de 8 série e 9^o ano.

Tabela 17 - Presidente Alves

Presidente Alves	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	4.167
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	286,642
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	14,36
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,735
População residente	4.123
População residente rural (2010)	692
População residente urbana (2010)	3.431
População residente alfabetizada	3.463
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	102
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	441
Matrícula – Ensino Médio (2015)	168
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	2
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	9
Docentes – Ensino fundamental (2015)	36
Docentes – Ensino Médio (2015)	17

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Reginópolis

O município de Reginópolis possui uma área territorial de 410,406 km² com uma população estimada pelo IBGE em 2016 de 8.844 habitantes. O município apresenta uma densidade demográfica de 17,83 hab/km² segundo estimativa do IBGE em 2010 e um IDHM de 0,728. Possui 3 escolas de ensino pré-escolar, 2 escolas de ensino fundamental e 1 escola de ensino médio. Possui uma população residente de 7.323 habitantes e uma população

residente alfabetizada de 6.522 pessoas. O IDEB de 2015 apresentou média de 6.0 obtida pelos alunos 4ª série e 5º ano e a média de 4.5 obtida pelos alunos de 8 série e 9º ano

Tabela 18 - Reginópolis

Reginópolis	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	8.844
Área da unidade territorial 2015 (km²)	410,406
Densidade demográfica 2010 (hab/km²)	17,83
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,728
População residente	7.323
População residente rural (2010)	2.961
População residente urbana (2010)	4.362
População residente alfabetizada	6.522
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	147
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	617
Matrícula – Ensino Médio (2015)	173
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	3
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	6
Docentes – Ensino fundamental (2015)	37
Docentes – Ensino Médio (2015)	17

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ubirajara

O município de Ubirajara possui uma área territorial de 282,179 km² com uma população estimada pelo IBGE em 2016 de 4.711 habitantes. O município apresenta uma densidade demográfica de 15,68 hab/km² segundo estimativa do IBGE em 2010 e apresenta um IDHM de 0,727. A cidade possui 1 escola de ensino pré-escolar, 2 escolas de ensino fundamental e 1 escola de ensino médio. Apresenta uma população residente de 4.427 habitantes e uma população residente alfabetizada de 3.754 pessoas. O IDEB de 2015 apresentou média de 6.4 obtida pelos alunos 4ª série e 5º ano e a média de 4.3 obtida pelos alunos de 8 série e 9º ano.

Tabela 19- Ubirajara

Ubirajara	Dados socioeconômicos
População estimada 2016	4.711
Área da unidade territorial 2015 (km²)	282,179
Densidade demográfica 2010 (hab/km²)	15,68
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 2010	0,727
População residente	4.427
População residente rural (2010)	1.198
População residente urbana (2010)	3.229
População residente alfabetizada	3.754
Matrícula – Ensino pré-escolar (2015)	128
Matrícula – Ensino Fundamental (2015)	597
Matrícula – Ensino Médio (2015)	198
Escolas – Ensino pré-escolar (2015)	1
Escolas – Ensino Fundamental (2015)	2
Escolas – Ensino Médio (2015)	1
Docentes – Ensino pré-escolar (2015)	10
Docentes – Ensino fundamental (2015)	42
Docentes – Ensino Médio (2015)	20

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística