

A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA: O PROGRAMA LER E ESCREVER¹

*The educational policy from the state of São Paulo:
the “Reading and Writing” Program*

*La política educativa en el estado de São Paulo:
el Programa Leer y Escribir*

ALESSANDRA DAVID

Centro Universitário Moura Lacerda
davidallessandra@uol.com.br

GISELA DO CARMO LOURENCETTI

Centro Universitário Moura Lacerda
giselalourencetti@gmail.com

RESUMO Em meados da década de 1990, o estado de São Paulo implantou uma série de reformas educacionais com a justificativa de melhorar a qualidade da educação. A concretização das medidas estendeu-se ao longo dos anos até que, em 2008, ocorreu a implantação do Programa Ler e Escrever. Este caracteriza-se como um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o ciclo I. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar o Programa, especificamente para as classes de alfabetização. Para isso, realizamos análise dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo referentes ao Programa Ler e Escrever. Mesmo não utilizando dados empíricos, as análises realizadas indicam uma tentativa de padronizar e controlar o trabalho docente por meio, por exemplo, do planejamento das aulas, da aplicação de atividades e de conteúdos em todas as salas, como revelam outros estudos sobre essa política educacional paulista. Os documentos oficiais examinados revelam indícios de um processo de homogeneização do trabalho realizado em sala de aula e a concepção de currículo como produto acabado, o que impossibilita o exercício autônomo e reflexivo do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA; TRABALHO DOCENTE; LER E ESCREVER.

ABSTRACT In the mid-1990s, the state of São Paulo implemented a series of educational reforms on the grounds of improving the quality of education. The implementation of the measures extended over the years until, in 2008, the “Reading and Writing” program was implemented. The program consists in a set of coordinated actions including training, follow-up, preparation, and distribution of teaching materials as well as other subsidies, being

¹ Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, ocorrido na PUC/PR, de 23 a 26 de setembro de 2013. Para essa versão o texto foi revisto e ampliado.

considered a Public Policy for the 1st Cycle. In this sense, the objective of this research is to analyze the program, specifically for literacy classes. To do so, we made an analysis of the documents produced by the Secretariat of Education of the State of São Paulo related to the Reading and Writing Program. Even though the study did not make use of empirical data, the analyzes indicate an attempt to standardize and control the teaching work through, for example, class planning, the implementation of activities and contents in all classrooms, as shown by other studies of this educational policy of the state of São Paulo. The examined official documents show evidence of a labor homogenization process carried out in classrooms and the conception of curriculum design as a finished product, which prevents the autonomous and reflective exercise of teaching.

KEYWORDS: EDUCATIONAL POLICY IN SÃO PAULO; TEACHING; READING AND WRITING.

RESUMEN A mediados de la década de 1990, el estado de São Paulo implementó una serie de reformas educativas por motivos de mejora de la calidad de la educación. La aplicación de las medidas se ha extendido a lo largo de los años hasta que, en 2008, se implementó el Programa “Lectura y Escritura”. Este se caracteriza por ser un conjunto de acciones coordinadas que incluyen capacitación, entrenamiento, preparación y distribución de materiales didácticos y otros subsidios, estableciéndose como una política pública para el ciclo I. En este sentido, el objetivo de la investigación es analizar el Programa, específicamente para las clases de alfabetización. Para esto, se realizó un análisis de los documentos producidos por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo para el Programa Lectura y Escritura. Aunque no se utilizan datos empíricos, los análisis indican un intento de estandarizar y controlar las labores de enseñanza a través de, por ejemplo, la planificación de las clases, la implementación de actividades y contenidos en todas las clases, como muestran otros estudios de esta política educativa de Sao Paulo. Los documentos oficiales examinados muestran evidencias de un proceso de homogeneización del trabajo realizado en clase y el diseño del plan de estudios como un producto terminado, lo que impide el ejercicio autónomo y reflexivo de los maestros.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICA EDUCACIONAL DE SÃO PAULO; TRABAJO DOCENTE; LEER Y ESCRIBIR.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Esta pesquisa faz parte do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (Ciers-ed) e da Cátedra Unesco sobre profissionalização docente, e está inserida na linha *políticas e currículos da formação e trabalho docente*, cujas pesquisas procuram compreender os processos políticos educacionais, históricos e sociais que constituem a profissionalização docente.

Neste trabalho, analisamos a política educacional implantada no estado de São Paulo por meio dos documentos oficiais que estabeleceram o Programa Ler e Escrever.

O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

Ao analisar o trabalho docente hoje, percebemos que, para compreendê-lo melhor, é necessário considerar o contexto social, político e econômico. Se voltarmos a um passado recente, há mais ou menos 50 anos, perceberemos que mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, repercutindo na vida dos professores e das escolas. Paralelamente a isso, o Brasil viveu também o impacto da democratização da escola e do ensino básico. A escola pública passou a atender alunos de periferia, de regiões pauperizadas, e que, com frequência, não veem nela um lugar atraente nem uma possibilidade de ascensão social. Os professores, nesse contexto, também são diferentes do clássico professor do passado; a maioria deles também pertence às camadas populares.

Esse é um fator que repercute concretamente na vida profissional dos professores, pois a pauperização social prejudica o acesso aos bens culturais – imprescindíveis no trabalho docente – e a falta deles pode significar o comprometimento do trabalho desenvolvido em sala de aula (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Gatti e Barreto apontam os elementos que contribuem para a baixa procura pela profissão docente:

salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. (2009, p. 256).

Sobre a baixa atratividade da docência, Barbosa (2011) esclarece que é consenso nas pesquisas e estudos realizados a dificuldade de trazer bons alunos para o magistério em razão dos baixos salários. Para a autora, os baixos salários pagos aos professores conduzem também ao abandono da profissão.

De acordo com Alves e Pinto (2011), a remuneração é um aspecto fundamental em qualquer profissão, principalmente na sociedade capitalista. Implícitos na discussão da remuneração docente estão aspectos decisivos para a garantia de uma escola pública de qualidade, como a valorização social e financeira do professor, em um contexto de precarização, complexidade e intensificação.

Outro aspecto que precisa ser analisado refere-se à jornada docente. O que está por trás dessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor não é apenas dar aulas. Os docentes desempenham o trabalho de preparar aulas, ensinar, elaborar provas e corrigi-las etc. Porém, parece que o professor de hoje trabalha mais que no passado e, portanto, tem uma jornada de trabalho maior. Boing (2008, p. 107-108) observa que:

a preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e notícias, publicados nos jornais e revistas, que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhado como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultados das políticas de inclusão social e de expansão do ensino.

Quando pensamos em analisar os professores e seu trabalho, não podemos nos esquecer do atual contexto neoliberal. No Brasil, o governo concretizou a implantação do projeto de capitalismo globalizado, modernizando o Estado brasileiro por meio de privatizações e com a abertura de mercados, instalando o Estado mínimo. As políticas públicas educacionais implantadas são geridas e financiadas pelo Banco Mundial (FRIGOTTO, 1996).

Torres, ao analisar a proposta do Banco Mundial sobre a educação para os países latino-americanos, ressalta que “trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposto que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula” (1996, p. 126).

A política do Banco Mundial para o Brasil implicou a construção de uma reforma educativa que privilegiou a melhoria da qualidade da educação no ensino básico por meio de mais investimentos nos materiais didáticos, na formação de professores em serviço e no aumento do tempo de instrução (TORRES, 1996).

Esse “ideário” adotado pelo Banco Mundial foi objeto de análise crítica de vários pesquisadores (TORRES, 1996; OLIVEIRA, 2000; FONSECA, 2000), que são unânimes em afirmar que, apesar de os documentos expressarem princípios humanitários, suas propostas têm uma visão essencialmente econômica e reducionista cujo ponto central é a diminuição dos custos com o ensino e a redução do papel do Estado no financiamento da educação. Concordamos com Torres (1996) quando afirma que essas propostas ignoram as escolas e os professores.

Parece claro que a minimização do papel dos professores é intencional: as reformas reduzem a importância dos professores como sujeitos da ação educativa, evidenciando uma diminuição de seu papel, já que eles são tidos apenas como executores de materiais, projetos e propostas. Não há uma preocupação em saber o que eles pensam, em que acreditam, ou com o que podem colaborar. A presença do neotecnicismo evidencia a separação entre quem pensa a educação (as propostas) e quem a(s) executa. Há ênfase no investimento em materiais e recursos diversos em detrimento dos professores, que precisam ser treinados e capacitados para executar bem aquilo que foi pensado por outros.

Giroux alerta que as mudanças educacionais representam uma ameaça aos professores. Segundo ele:

a ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país [...]. Muitas das recomendações sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate [...] A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional. (1997, p. 157).

Gentili (2001), ao considerar alguns aspectos que caracterizam as recentes reformas educacionais, alerta que os “pactos” ou “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais são, na realidade, um simulacro e têm-se transformado em uma ferramenta efi-

caz de legitimação do ajuste. Se, por um lado, parece claro que as reformas educacionais concebem os professores como objetos, como executores de decisões que escapam às suas concepções e crenças, por outro, concebemos o professor como *sujeito* do próprio trabalho,

sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se é sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar. Não é mero executor de técnicas ou tarefas impostas normativa ou a-criticamente – esse é, certamente, o grande equívoco do modelo tecnicista. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 39).

Tal concepção alicerça-se na certeza do caráter intelectual do trabalho docente (GIROUX, 1997), ou seja, um profissional que pensa, age e que é capaz de refletir sobre seu trabalho, mesmo sendo vítima de um sistema perverso que o coloca como categoria profissional desvalorizada, mal remunerada, sem tempo nem investimento para realizar um trabalho diferente.

A REFORMA PAULISTA

Nos anos 1980, com a chegada do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) ao governo paulista, priorizaram-se as séries iniciais do antigo 1º. grau, possibilitando o acesso à escolarização dos alunos das camadas populares, com a criação do ciclo básico, que impossibilitava a reprovação da 1ª. para a 2ª. série. Essa forma de organização do ensino deveria estender-se até a 8ª. série, o que não chegou a acontecer naquele momento. Juntamente com essa proposta de ciclo, introduziu-se a jornada única, na qual o professor trabalhava 40 horas semanais, distribuídas da seguinte maneira: 26 horas-aula com os alunos, 8 horas-aula de atividade livre e 6 horas-aula de trabalho pedagógico na escola. Essas medidas denotam a preocupação da política educacional adotada pelos sucessivos governantes paulistas com o processo de alfabetização.

A partir de 1995, outro partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu o governo do estado de São Paulo, mantendo-se nele até os dias atuais. A reforma educacional colocada em prática por esse partido político, por exemplo, criou a escola por ciclos para todo o ensino fundamental, que impõe a retenção apenas ao final de cada ciclo. Houve também a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (Saresp), mas a alteração provocada pelo projeto de reorganização da rede de ensino paulista teve seu momento de maior impacto com a implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental, em 1998, política que limitou a reprovação e controlou o trabalho dos professores. Essas reformas alteraram drasticamente a organização das escolas públicas e o cotidiano de seus alunos e professores.

Sob a força das reformas estabelecidas a cada ano (ou semestre), professores, alunos e pais foram sendo impactados por novas diretrizes que significavam alterações decisivas nas atividades escolares. E, a cada ano, a desqualificação dos professores e escolas tem sido a consequência mais imediata ou explícita – são eles que *não sabem trabalhar*, eles são *discriminadores ou seletivos*... Não raro se afirma que são eles que, por incompetência ou omissão, têm impedido que as reformas produzam as transformações projetadas... (DIAS-DA-SILVA; LOURENCETTI, 2002, p. 23, grifos dos autores).

Passados alguns anos da implantação dessas reformas, várias pesquisas desenvolvidas – Barreto (2006), Freitas (2003), Jacomini (2004), Silva (2000) – mostraram que os resultados advindos não trouxeram a esperada melhoria da qualidade do ensino e tampouco elevou os índices das avaliações.

Bueno alertou que:

com a substituição do ensino seriado por sistema de ciclos, se, em tese, deve ser apoiado, tem sido colocado em prática sem que se ofereçam mínimas condições às unidades escolares e aos profissionais que ali atuam para que essa “não repetência” não continue a reproduzir a formação de “pseudo-escolarizados”, que só têm servido para engrossar as estatísticas oficiais de “melhoria da qualidade de ensino”. (2001, p. 104, grifo do autor).

Analisando o Programa Ler e Escrever

Dada a problemática da alfabetização identificada pela política educacional paulista desde os anos 1980, em 2007 foi publicada a Resolução SE nº 86 (SÃO PAULO, 2007b) instituindo o Programa Ler e Escrever, no ano de 2008, para o ciclo I das escolas estaduais de ensino fundamental da região metropolitana da Grande São Paulo. No final de 2008, foi promulgada a Resolução SE nº 96 (SÃO PAULO, 2008), estendendo esse Programa para todo o estado de São Paulo a partir de 2009.

A Resolução SE nº 86 considera:

a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP de 2005;

a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;

a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade (SÃO PAULO, 2007b).

Podemos perceber que o próprio documento oficial explicita o fracasso escolar no processo de alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental. Na tentativa de resolver essa situação, a Secretaria de Educação paulista implantou o Programa Ler e Escrever. Segundo o *Guia de planejamento e orientações didáticas do professor orientador* (SÃO

PAULO, 2010a; 2010b), esse Programa “passou a ser uma das prioridades da atual gestão” e visa “alcançar as metas relativas à alfabetização dos alunos e à recuperação da aprendizagem das séries iniciais” (2010a, p. 5).

Para atender à concretização dessas metas, uma das principais ações desse Programa foi a criação, em 2007, do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, comumente chamado de “Bolsa Alfabetização”, destinado a “alunos dos cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem” (SÃO PAULO, 2007a).

O Programa Bolsa Alfabetização direciona alunos dos cursos presenciais de licenciatura em Letras e Pedagogia para atuarem como auxiliares das professoras regentes das salas de segundo ano do ciclo I do ensino fundamental. Esses alunos, denominados “alunos pesquisadores”, permanecem nessas salas 20 horas semanais e, semanalmente, têm reuniões com o professor orientador. O professor orientador, que é designado pela instituição de ensino superior (IES) para acompanhar e orientar as atividades dos bolsistas, igualmente participa mensalmente de reuniões promovidas com a consultora desse Programa, contratado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE). É importante frisar que os alunos podem participar desse Programa desde o primeiro semestre do curso de graduação e recebem auxílio transporte no valor de 200 reais, acrescidos do pagamento da mensalidade da IES no caso das particulares.

No artigo 3º do Decreto 51.627 (SÃO PAULO, 2007a) está prescrito que:

O Programa será desenvolvido pela Secretaria da Educação, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, mediante a celebração de convênios com Instituições de Ensino Superior que atuem na formação de docentes para ensino fundamental e médio. (SÃO PAULO, 2007, p. 01).

Dados de 2011 revelam que, do total de 53 convênios firmados com IESs, 48 eram particulares e apenas 5, públicas (CONSTÂNCIO, 2012, p. 34). Constata-se, assim, que grande parte dos contratos estabelecidos dá-se com instituições privadas, fator que nos leva a indagar sobre duas questões: a primeira delas seria sobre qual o interesse das IESs particulares em participar desse Programa; a segunda questão seria: por que o desinteresse das IESs públicas em participar do Programa?.

A pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009) mostra que, em 2006, o setor privado detinha 54,2% dos cursos de formação de professores no Brasil. Porém, na Região Sudeste, esses números são ainda maiores, 90,1% desses cursos concentram-se em IESs privadas, um dos motivos que podem explicar a grande aderência desse segmento ao Programa. Há que se considerar ainda que muitos alunos ingressam no Programa “apenas e tão somente pela necessidade econômica de usufruir da bolsa” (SANFELICE, 2010, p. 155).

Por esse cenário, depreendemos que a formação docente no País, e notadamente a da Região Sudeste, está concentrada em instituições privadas que se beneficiam das políticas educacionais em formato de “bolsas” para carreamento de financiamento público.

Em relação às instituições públicas, houve diminuição na oferta de cursos de licenciaturas. Gatti e Barreto (2009) ressaltam que, em 2006, esse setor mantinha apenas 48,6% do total. Especificamente no estado de São Paulo, Sanfelice destaca:

é preciso notar que o Ensino Superior público no Estado de São Paulo vem a cada ano se constituindo em menos representativo, quantitativamente, em relação ao Ensino Superior privado. Dados indicam que nos anos mais recentes a diminuição foi de 17,5% para 9,3 do total. O atendimento aos alunos é 86,19% realizado pelo setor privado. (2010, p. 154).

O Decreto nº 51.627, que institui o Programa Bolsa Alfabetização, propõe os seguintes objetivos:

- I- possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II- propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III- permitir que os educadores da rede pública estadual em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. (SÃO PAULO, 2007a, p. 01).

A análise desses objetivos sugere questionamentos de várias naturezas. Por exemplo: que tipo de pesquisa poderá ser desenvolvida por alunos em início de formação? Como pensar em desenvolvimento profissional de alunos em processo de formação docente? A responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino é apenas dos alunos bolsistas e dos professores da rede? Será que não estão sendo atribuídas muitas responsabilidades aos alunos que participam do Programa? Se existe a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, por que a Secretaria de Educação não contrata professores formados e concursados para atuarem nas classes de alfabetização? A presença do aluno bolsista nas salas de aula pode representar um controle externo sobre o trabalho docente, especialmente em relação ao uso, ou não, dos materiais didáticos enviados às escolas?

Sanfelice (2010), ao analisar a política educacional nos sucessivos governos do PSDB, presente desde 1995 no estado de São Paulo, afirma que, em relação ao Programa Bolsa Alfabetização:

é uma ilusão imaginar que um docente prático qualificará o processo de ensino-aprendizagem. Quem cedo se especializa em explicar um arbusto, não consegue ver a floresta imensa que o circunda. Se a Secretaria de Educação deseja realmente investir em qualidade, que o faça contratando os melhores profissionais da área, através de concursos públicos e reduzindo o número de alunos por sala. Os bolsistas, por sua vez, necessitam da consolidação da sua formação teórica e prática e não serem impingidos a uma adesão a um programa de alfabetização já estabelecido e cujas bases teórico-epistemológicas talvez nem decifrem. (SANFELICE, 2010, p. 155).

É interessante observar a preocupação do autor com a precocidade com que alunos dos cursos de licenciatura ingressam nesse Programa. Pelo fato de ainda não possuírem formação teórico-prática suficiente para entenderem a dinâmica do processo de alfabetização e nem a concepção teórica que a fundamenta, no caso específico do Programa Ler e Escrever, a construtivista, eles podem dificultar ou, até mesmo, prejudicar o desenvolvimento da metodologia proposta.

Um dos eixos centrais da implantação desse Programa é a distribuição e a utilização de materiais didáticos para professores, alunos e alunos-pesquisadores, haja vista que há um programa de alfabetização que deve ser seguido por todos os envolvidos no processo. O *Guia de planejamento e orientações didáticas* (São Paulo, 2010a, 2010b) detalha os “pressupostos, os objetivos e a orientação metodológica” (p. 6) que devem ser diariamente aplicados nas classes de alfabetização.

Ao analisarmos essa política, concluímos que há, explicitamente, uma tentativa de padronização e controle do trabalho docente (CONSTÂNCIO, 2012) que retira a autonomia do professor. Isso se concretiza em sua não participação na elaboração das aulas e na escolha dos conteúdos a serem ministrados em sala. Percebe-se, também, uma uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede (RUSSO; CARVALHO, s.d.) limitando a concepção de currículo a produto acabado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão indica que a preocupação com o processo de alfabetização remonta há mais ou menos 30 anos no estado de São Paulo. Desde o início da década de 1980, várias propostas políticas, reformas, medidas, resoluções foram implementadas com o objetivo de incidir sobre os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, aqueles em que ocorre, ou deveria ocorrer, a alfabetização.

Na tentativa de compreender esse fenômeno, buscamos suas origens nas gestões políticas a que o governo desse estado esteve submetido. Nesse sentido, salientamos que, para uma análise mais aprofundada do Programa Ler e Escrever aqui estudado, é necessário enxergá-lo dentro de um contexto mais amplo, que envolva as mudanças sociais, políticas e econômicas que demarcam a política educacional adotada.

Apesar de ser uma inquietação existente desde os anos 1980, a partir das análises aqui realizadas podemos perceber que a alfabetização continua a ser um problema para a política educacional paulista, haja vista a grande quantidade de medidas tomadas em relação a esse segmento extremamente importante do ensino fundamental. Dentre essas medidas, foram implementadas em um primeiro momento, os ciclos e a progressão continuada, e mais recentemente vimos a proposição do Programa Ler e Escrever, que visa a uma nova “metodologia” de trabalho docente perseguindo o sucesso do processo de alfabetização.

É perceptível que inicialmente foram publicados apenas textos legislativos que deram forma à política proposta. Por exemplo, em 2007, foram publicadas a Resolução SE nº 86 e o Decreto nº 51.627, que normatizaram a implantação desse Programa no estado de São

Paulo. Posteriormente, em 2010, foi lançado o *Guia de planejamento e orientações didáticas* para o professor alfabetizador. Verifica-se, assim, o descompasso entre a formulação e a implementação da política pública na área da educação.

Nota-se, ainda, que a distribuição desse *Guia* está em consonância com as políticas neoliberais de homogeneização do currículo, das avaliações e do trabalho docente, levando à perda da autonomia, da participação nas decisões sobre o que e como ensinar, além de estar exposto ao controle externo com, por exemplo, a presença nas classes de alfabetização, do aluno pesquisador, que acompanha diariamente as atividades realizadas e discute-as com os professores orientadores nas IESs que aderiram ao Programa.

Com relação ao trabalho docente, a pesquisa trouxe alguns questionamentos: não cabe aos professores um papel de protagonista nesse cenário? Serão eles apenas executores das propostas oficiais? Que autonomia eles têm? Será que não transgridem as orientações recebidas?

Essas e outras questões precisam ser investigadas e, para isso, novas pesquisas deverão ser realizadas. Elas são necessárias para compreendermos melhor o trabalho e as concepções dos professores sobre o Programa. Acreditamos que pesquisa educacional é um dos caminhos para chegarmos a algumas respostas que poderão servir de base para melhoria da qualidade da escola pública paulista.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, mai.-ago. 2011.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

BARRETTO, E. S. de S. As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO: ENSINAR E APRENDER-FORMAÇÃO DE PERCURSOS, 4., 2006. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006. p. 1-16.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 2008. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Revista Educar**, n. 17, p. 101-110, 2001.

CONSTANCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente**: crítica do Programa Ler e Escrever. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos Cedes**, n. 44, p. 33-45, abr. 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A “voz” dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses?

In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face as políticas educacionais**. Araquara: JM, 2002. p. 19-43.

FONSECA, M. A formação do professor na ótica internacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Endipe, 2000. 1 CD-ROM.

FREITAS, L. C, de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Endipe, 1996. v. 2. p. 389-406.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JACOMINI, M. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

OLIVEIRA, D. A. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Endipe, 2000. 1 CD-ROM.

RUSSO, M., CARVALHO, C. **A política educacional do governo Serra**. s.d. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: Estudos Sobre Educação, Ano 17, v. 17, n. 18. p. 146-159, jan.-dez. 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria do Estado da Educação. **Decreto nº 51.627**, de 1º de março de 2007a. Institui o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/138109/decreto-51627-07>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Resolução SE nº 86**, de 19 de dezembro de 2007b. Institui o Programa Ler e Escrever no ciclo I das escolas estaduais de ensino fundamental das diretorias de ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Resolução SE nº 96**, de 23 de dezembro de 2008. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de

Ensino Fundamental do Interior. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=23/07/2014%2000:52:12>. Acesso em: 24 abr. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 2º. Ano (1ª. série). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 4. ed. São Paulo: FDE, 2010a. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 2º. Ano (1ª. série). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 4. ed. São Paulo: FDE, 2010b. v. 2.

SILVA, R. de C. **Progressão continuada ou reprovação:** camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-93.

DADOS DOS AUTORES:

ALESSANDRA DAVID

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação do
Centro Universitário Moura Lacerda

GISELA DO CARMO LOURENCETTI

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação do
Centro Universitário Moura Lacerda

Submetido em: 17/03/2014

Aprovado em: 02/06/2014