

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Adriana Teixeira Reis

Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência:
Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2018

Adriana Teixeira Reis

Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência:
Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da modalidade PROEX, no período entre fevereiro de 2015 e dezembro de 2017.

DEDICATÓRIA

Para minha família,
Paulo, Júlia e Pedro.

Para meus pais
José Érico (*in memoriam*) e Marisa.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a algumas pessoas que contribuíram para que eu pudesse realizar esse doutorado:

Ao meu marido Paulo, que com amor e compreensão possibilitou todas as condições para que eu me dedicasse à tese.

Aos meus filhos, Júlia e Pedro, que me acompanharam em toda essa trajetória com amor e carinho.

À minha mãe, que me ajudou em tudo que eu precisasse.

À minha orientadora, Marli André, pela orientação confiante, competente, amorosa e encorajadora. Nosso convívio se tornou um dos maiores privilégios que tive em toda minha formação. Obrigada por me convidar a participar do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep) como tutora, onde aprendo cada vez mais a ser pesquisadora.

Aos professores participantes da minha Banca de Qualificação, Laurizete F. Passos, Luciana M. Giovanni, Maria de Fátima Ramos de Andrade e Valéria de Souza que, numa tarde de conversa inteligente e produtiva, iluminaram diversas questões que contribuíram para o encaminhamento de minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), que apresentaram referências significativas do movimento contemporâneo no campo da formação de professores.

À Fátima Andrade, Sara Lacerda e Silvia Moço Aparício pela colaboração na busca dos sujeitos para a pesquisa.

Às alunas egressas do Projeto Bolsa Alfabetização, professoras iniciantes, muito obrigada pelos depoimentos e por demonstrarem que estão felizes na profissão que escolheram.

Aos professores e colegas do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente, por possibilitar que os estudos da área sejam socializados e debatidos.

A todos os participantes da pesquisa “Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência”, pelo aprendizado do que é ser pesquisadora, e pelo convívio prazeroso nos seminários e pós-seminários.

Aos colegas pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, que me incentivaram a iniciar meu doutorado. Um agradecimento especial para as pesquisadoras Adriana Bauer e Amélia Artes, amigas queridas de profissão.

Aos meus colegas de curso: Gabriel Catellani, Gabriela Argolo, Karin Dietz, Karina Biasoli, Luciana Sigalla, Luane Santos, Rita de Cássia Kulnig, Rodrigo Toledo e Selma Alfonsi. Foi um prazer conhecê-los. Desejo sucesso a todos.

Aos colegas da “Quadrilha de Doutorandos” que, no decorrer desses anos se tornou uma família querida: Lisandra Príncipe, Luane Santos, Nayana Teles, Rita de Cássia Kulnig, Rodnei Pereira, Rodrigo Toledo e Solange Perdigão.

Às amigas de profissão, Ana Maria Falsarella e Marcia Savioli, modelos de profissionais.

Às amigas de coração, que muito ouviram sobre quão trabalhoso é fazer uma tese: Beatriz Nogueira, Christiane Alves, Cristina Rogozinski, Isabela Reis Rabe, Monica Tinoco, Silvia Jeha, Silvana Valladares, Tânia Gandolfo e Vera Helena Ferreira.

À Edson Aguiar, secretário do PED, pela atenção de sempre.

À Humberto Silva, secretário do Formep, companheiro perfeito para um trabalho colaborativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

REIS, Adriana T. **Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo** . 195 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa tem o foco em uma política de iniciação à docência, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, também conhecido como Projeto Bolsa Alfabetização, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, criado em 2007. Procurou-se responder à seguinte pergunta: em que medida o Projeto Bolsa Alfabetização contribuiu na iniciação à docência de suas egressas? Adotando como referencial teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, a pesquisa considerou o “contexto de influência” e o “contexto de produção de texto”, por meio da análise das normatizações federais, elaboradas pelo Ministério da Educação, e a legislação estadual, contemplando aquelas que diziam respeito ao Projeto Bolsa Alfabetização. Objetivou identificar as ideias-chave da vasta legislação que passou a orientar as políticas de formação inicial docente no percurso da primeira década do século XXI, em ambas esferas administrativas. Verificou-se na análise das normativas federais uma preocupação com a formação inicial do professor, indicando a necessidade de uma reestruturação do curso de Pedagogia para contemplar a articulação efetiva entre a teoria e a prática. Essa mesma intenção foi identificada na legislação que orientou o Projeto Bolsa Alfabetização. A abordagem do ciclo de políticas indicou que a gestão de uma política está ligada a uma série de fatores e interesses, tanto de grupos internacionais como nacionais, no momento de sua criação. Especificamente sobre o Projeto Bolsa Alfabetização, a análise revelou que a criação do projeto adveio da necessidade do governo de atender aos objetivos propostos em seu Plano Estadual de Educação, no que diz respeito à alfabetização dos seus alunos. O “contexto da prática” e o “contexto dos efeitos”, que integram a abordagem do ciclo de políticas foram analisados nas pesquisas correlatas e nos depoimentos obtidos junto a cinco egressas do Bolsa Alfabetização em entrevistas coletivas. Os resultados indicaram que a participação no Projeto se configurou como uma conquista desde a formação inicial das professoras: quando do acompanhamento, ao longo do ano, do processo de alfabetização das crianças, percebendo seus avanços e realizações; e pela parceria criada entre os profissionais da escola, por meio de apoio, de trocas, de aprender com o outro. Como professoras iniciantes revelaram um aprendizado da docência muito significativo, possibilitado tanto pela antecipação do conhecimento da escola pública nas suas múltiplas dimensões, como também na sua relação com o conhecimento adquirido no curso de Pedagogia. Os depoimentos indicaram ainda que as professoras, ao assumirem classes de alfabetização, possuíram melhores condições para lidar com as situações rotineiras que envolvem a prática docente, isto é, aprende-se a ser professor frente aos contextos onde a aprendizagem se dá, por meio de experiências práticas, na interação com o outro, na abordagem das situações, na reflexão das dificuldades. Dessa forma, as professoras encararam de maneira positiva os enfrentamentos pelos quais os professores iniciantes passam, mostrando-se preparadas para as situações de sala de aula como também na relação com outros profissionais da escola. Mesmo sem ter havido uma avaliação do Projeto Bolsa Alfabetização, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo optou pela sua descontinuidade em 2016, indicando que a troca de grupos políticos no poder interfere na continuidade das políticas educacionais.

Palavras-chave: Formação de professor. Iniciação à docência. Projeto Bolsa Alfabetização. Aprendizagem da docência. Curso de Pedagogia. Análise de políticas educacionais.

REIS, Adriana T. **Critical Analysis of the Contexts of a Teaching Initiation Policy: Literacy Scholarship Project of the São Paulo State Education Department**. 195 f. 2018. Thesis (Doctorate in Education: Educational Psychology), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This research focuses on a policy of initiation to teaching, the Public School and University in Literacy Project, also known as the Literacy Scholarship Program, of the State of São Paulo Education Department, created in 2007. The following subject was examined: to what extent did the Literacy Scholarship Program contribute to the initiation to the teaching of graduates? Having as a basis the theoretical and methodological reference of the Policy cycle approach, developed by Stephen Ball and Richard Bowe, the research considered the “context of influence” and the “context of policy text production”, by analyzing federal regulations, elaborated by the Ministry of Education, and state legislation, including those related to the Literacy Scholarship Project. This research aimed to identify the key ideas of the vast legislation that started to guide the policies of beginning teachers education throughout the first decade of the 21st century, in both administrative spheres. By analyzing federal rules, it was verified a concern with the initial formation of the teacher, indicating the necessity of a restructuring in the Pedagogy Course to contemplate the effective articulation between theory and practice. This same intention was identified in the legislation that guided the Literacy Scholarship Program. The policy cycle approach has indicated that a policy management is linked to a number of factors and interests, of both international and domestic groups, at its establishment. Specifically regarding the Literacy Scholarship Project, the analysis revealed that the project was conceived from the government's need to meet the objectives proposed in its State Plan of Education, with regard to the literacy of students. The “context of practice” and the “context of effects”, which integrate the approach of the policy cycle, were addressed in the analysis of related researches and in the statements obtained with five graduates of the Literacy Scholarship in collective interviews. The results indicated that the participation in the Project was configured as an achievement from the initial formation of the teachers, during the monitoring of the children's literacy process throughout the year, while appreciating their advancements and achievements; by the partnership established with the school professionals, through support, exchanges, learning with their peers. As beginners, the teachers revealed a very significant teaching experience, both in terms of the anticipation of the public school knowledge in its multiple dimensions, as well as in its relation with the knowledge acquired in the course of Pedagogy. The statements also indicated that the beginning teachers, when in charge of literacy classes, had better conditions to face the routine situations that involve the teaching practice, that is, one learns to be a teacher in the contexts in which it occurs, through practical experiences, interacting with others, coping with situations, reflecting on difficulties. Hence, the teachers positively faced confrontations that beginners go through, demonstrating to be prepared for classroom situations and relationships with other school professionals. Even without an evaluation of the Literacy Scholarship Project, the State Department of Education of São Paulo chose to discontinue in 2016, indicating that a change of political groups in power interferes with the continuity of educational policies.

Keywords: Teacher education. Initiation to teaching. Literacy Scholarship Project. Teaching learning. Course of Pedagogy. Educational policy analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis que compõe uma análise do “contexto de influência” e do “contexto da produção de texto”	67
Figura 2 – Lançamento do Programa Ler e Escrever pela SME-SP	102
Figura 3 – Governador José Serra em lançamento do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.....	107
Figura 4 – Organograma do Projeto Bolsa Alfabetização.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Registro de Pesquisas sobre o Projeto Bolsa Alfabetização	31
Quadro 2 – Documentos Normativos Analisados	71
Quadro 3 – Síntese dos Dados do Bolsa Alfabetização (2009-2015)	113
Quadro 4 – Projeto Bolsa Alfabetização – Dados por IES	118
Quadro 5 – Receptividade no Início da Docência.....	122
Quadro 6 – Clima Escolar	122
Quadro 7 – Dificuldade no Início da Docência.....	123
Quadro 8 – Caracterização das Professoras Iniciantes.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Cursos de Graduação, Modalidade Presencial, Brasil – 2015	92
Tabela 2 – Número de Cursos de Pedagogia, Modalidade Presencial, Brasil – 2006 e 2015	92
Tabela 3 – Matrículas em Cursos de Graduação, Modalidade Presencial, segundo Unidade da Federação, Turno e Categoria Administrativa das IES – 2015.....	93
Tabela 4 – Número de Cursos de Graduação, Modalidade a Distância, Brasil – 2015.....	94
Tabela 5 – Matrículas do Curso de Graduação de Pedagogia, Modalidades Presencial e a Distância, por Categoria Administrativa, Brasil – 2015.....	94
Tabela 6 – Número de Concluintes no Curso de Pedagogia, Modalidade Presencial, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, Brasil – 2015	96
Tabela 7 – Oferta de Cursos de Pedagogia, Modalidades Presencial e a Distância, por Organização Acadêmica, nos Municípios das IES da Pesquisa – 2016	116
Tabela 8 – Egressas segundo a Faixa Etária	119
Tabela 9 – Tipo de Curso Concluído no Ensino Médio	119
Tabela 10 – Função Profissional das Egressas após Conclusão da Licenciatura	120
Tabela 11 – Tipo de Instituição de Atuação Docente das Egressas	121
Tabela 12 – Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Regular e/ou Especial, por Dependência Administrativa.....	121

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Aluno Pesquisador
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia
DOCSP	Diário Oficial da Cidade de São Paulo
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAPI	Grupo de Análise de Políticas e Inovação
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIE	Organización de Estados Iberoamericanos
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	Professora Coordenadora de Oficinas Pedagógicas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PROFA	Programa de Formação para Professores Alfabetizadores
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOF	Projeto Toda Força ao 1º Ano
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – PROBLEMA, OBJETIVOS	
E JUSTIFICATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
1.1. Justificativa teórico-metodológica da pesquisa	25
1.2. Procedimento para investigação do contexto de influência e do contexto da produção de texto	26
1.3. Procedimento para investigação do contexto dos efeitos	27
CAPÍTULO II – AS PESQUISAS CORRELATAS	
SOBRE O PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO	30
2.1. Apresentação das pesquisas correlatas	31
2.2. Considerações sobre a análise das pesquisas correlatas	46
2.3. Considerações sobre o contexto dos efeitos pela análise das pesquisas correlatas	50
2.4. Algumas reflexões sobre a articulação entre teoria e prática na formação de professores	52
CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	
NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS	60
3.1. O contexto de influência e o contexto da produção de texto.....	72
3.2. O curso de Pedagogia no contexto da formação de professores.....	90
CAPÍTULO IV – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	
NO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO	97
4.1. O Projeto Toda Força ao 1º Ano (TOF) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	100
4.2. O Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo	105

CAPÍTULO V – OS EFEITOS DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA DOCÊNCIA.....	116
5.1. Descrição das IES do estudo	116
5.2. O que dizem as egressas do Projeto Bolsa Alfabetização	118
5.2.1. Primeira etapa: análise do <i>survey</i>	118
5.2.2. Segunda etapa: análise dos depoimentos.....	123
 A TÍTULO DE CONCLUSÃO	131
 REFERÊNCIAS	136
 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	145
 APÊNDICES	150
Apêndice A – Entrevista com a professora Iara Prado – 10/6/2016.....	151
Apêndice B – Entrevista coletiva – 30/3/2017	156
Apêndice C – Entrevista coletiva – 6/4/2017	163
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	168
Apêndice E – IES participantes do Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2016	169
 ANEXOS.....	172
Anexo A – Decreto 51.627, de 1º de março de 2007	173
Anexo B – Resolução SE nº 18, de 2 de março de 2007	175
Anexo C – Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007	180
Anexo D – Resolução SE nº 74, de 24 de novembro de 2011	181
Anexo E – Regulamento 2015.....	184
Anexo F – Sugestão ao Banco de Projetos da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo	195

INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa, “ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”. (LÜDKE, ANDRÉ, 2014)

Início esse texto com o sentimento do significado positivo dado ao substantivo “privilégio”: oportunidade ou concessão especial para realizar algo muito desejado ou valorizado; sorte, felicidade.¹ É assim que me sinto, uma pessoa privilegiada, numa ocasião privilegiada, por fazer parte de um Programa de Estudos de Pós-Graduação que tanto me ensinou e formou. Privilegiada por ter tido a oportunidade de ter como formadores profissionais competentes, responsáveis, comprometidos e que acreditam na profissão que escolheram exercer, a de ser professor. Privilegiada por ter tido acesso a estudos que, vindo de várias fontes, compuseram cada vez mais meu cabedal de conhecimentos para que eu aperfeiçoasse cada vez mais minha atividade como professora nesses quase 25 anos de profissão.

Sobre minha formação acadêmica, cursar o ensino superior foi meu primeiro privilégio. Digo isso pois sou “filha” da escola pública estadual de São Paulo, da década de 1970 e 1980, militarizada, uniformizada, cujos pais da classe média pagavam para a construção de sala de aula, pagavam a taxa da Associação de Pais e Mestres (APM), pagavam pela enorme lista de material escolar, pagavam pelos uniformes. Pagaram muito por uma escola pública e gratuita que já estava em vias de perder seu status de qualidade. Nesse contexto e pela autonomia da juventude me opus ao que minha mãe sempre dizia: “Faça o Curso Normal”. Essa negação estava amparada nas condições desse curso oferecido na rede pública, quando nos anos iniciais da década de 1980, a habilitação específica para o magistério, curso de nível técnico, oferecido nas escolas públicas regulares de São Paulo, do então 2º grau, se encontrava desvalorizada e descaracterizada pelas precárias condições de trabalho e de salário dos professores da rede. Nesse período de minha formação no nível médio, ainda não existiam os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses centros surgiram justamente na tentativa de reverter o quadro da

¹ <https://www.dicio.com.br/privilegio/>

precariedade que a habilitação específica para o magistério apresentava na maioria das escolas. O governo do estado de São Paulo,² em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com vistas a melhorar as condições da formação de professores, implantou o projeto dos CEFAM's a partir de 1988, redimensionando as escolas normais, dotando-as de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política, com o objetivo de tornar essas escolas centros de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. Entretanto, sem considerar cursar a habilitação específica do magistério em uma escola pública, decido ingressar na universidade privada, no curso de Pedagogia, buscando adquirir os significados da educação.

O percurso inicial na minha formação acadêmica e profissional se situou no bojo dos debates educacionais gerados, no nível nacional, pelas novas orientações que a *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, passou a dar à educação brasileira e à formação de professores, como também pelos encontros internacionais sobre educação, como a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, em 1990,³ que também passaram a influenciar as ações públicas nacionais no âmbito da educação.

Durante os anos da graduação trabalhei como assistente e professora da educação infantil em escola privada. Depois de graduada, em 1992, entro em contato com a realidade da escola pública pela ótica do professor ao exercer a docência em escola da rede estadual de ensino, no curso magistério, lecionando História da Educação e, no ensino médio, assumindo aulas de Filosofia e Sociologia. Importante apontar que retorno como docente à mesma escola que frequentei durante toda minha escolarização.

Nesse início dos anos 1990, durante a etapa inicial de minha trajetória profissional como docente, amparei minha prática em sala de aula nos conhecimentos teórico críticos adquiridos no curso de Pedagogia e nas atividades de estágio que havia realizado na graduação. No decorrer de 5 anos de docência na rede pública regular pude constatar que o curso de magistério estava moldado, quase que exclusivamente, na formação para a prática da educação infantil e para a alfabetização, deslocado de discussões mais teóricas e críticas que poderiam ocorrer nessa formação. Essa característica de formação, na minha interpretação, ainda condizia com um trabalho pedagógico de cunho técnico, que amparou a formação de

² Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988.

³ Realizada em Jomtien (Tailândia) com a participação de 155 países, dentre eles o Brasil, essa conferência, patrocinada pela UNICEF, UNESCO e pelo Banco Mundial, propôs como metas a expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância; o acesso universal à educação primária e conclusão da mesma até 2000; a melhoria dos resultados da aprendizagem; a redução da taxa de analfabetismo dos adultos; a ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação e o aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viverem melhor.

professores na década de 1970. Cada vez mais constatava a importância da articulação entre conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula, dialogando criticamente com uma necessidade de mudança nas condições de nossas escolas, de nossa sociedade e do próprio sentido da Educação.

Diante dessas experiências na docência e com o objetivo de dar continuidade a minha formação, na segunda metade dos anos 1990, ingresso no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pesquisei a história do Curso de Pedagogia da PUCSP pela ótica de seus principais professores, o que possibilitou-me um entendimento melhor dos sentimentos, valores e considerações que pairavam sobre o curso de Pedagogia dessa instituição e, em especial, sobre o tipo de formação de professores que prevalecia no Brasil. Constatei que o referido curso de Pedagogia valorizava os conhecimentos teóricos, diferentemente do curso de Magistério que valorizava o ensinar em sala de aula.

Nesse período, o MEC reestruturou a educação nacional. A promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394/96 (LDB 9394/96) desenhou uma nova orientação para a área, especialmente para a formação de professores, acompanhando o processo de redemocratização que a Constituição Federal de 1988 proclamava.

Em termos educacionais, o Brasil, na última década do século XX, elaborou em sua agenda nacional, políticas educacionais geradoras de uma maior cobertura do ingresso no Ensino Fundamental, de efetivação de programas de regularização de fluxo escolar e de ampliação do acesso ao Ensino Médio, permitindo o aumento da população escolarizada. De acordo com dados do MEC/INEP, de 1991 a 1998, a matrícula no ensino fundamental nas redes públicas de ensino do Brasil apresentou um aumento de 78,9%, representando uma evolução de mais de 6 milhões de matrículas.⁴

Esses dados acompanharam uma nova visibilidade para com a formação de professores respaldada, num primeiro momento, pela LDB 9394/96 por meio do artigo 61, ao determinar que a formação dos profissionais da educação (inclui-se os professores) teria como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços” (Inciso I, art. 61)⁵. Na sequência da lei, o artigo 62 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser em nível superior,⁶ mesmo sendo admitida,

⁴ Computa-se nesses valores as redes federal, estaduais e municipais.

⁵ Posteriormente esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.014/2009, quando associou a fundamentação entre teorias e práticas mediante os estágios supervisionados.

⁶ Aqui a Lei se refere aos cursos de Licenciatura, de Graduação plena em Universidades e às Instituições de Ensino Superior (IES).

como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.⁷ Por fim, pela interpretação do § 4º, do artigo 87, das Disposições Transitórias, ao firmar o prazo de dez anos subsequentes para que os sistemas de ensino se adequassem às exigências legais na formação superior de seus docentes.⁸

Ligada à ideia corrente de que pela educação universalizada é que as sociedades democráticas promoveriam uma mobilidade social e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de suas produções, especialmente para uma competitividade econômica, a formação de professores tornou-se, nesse sentido, um dos temas relevantes de nossa história da educação na entrada do século XXI. A formação e a prática desses profissionais adquiriram, progressivamente, relevância estratégica para construção e consolidação de projetos político-sociais na atualidade brasileira.

Nesse contexto, o país, revendo a condição da escolarização da população, passou a reconsiderar a formação inicial de seus docentes, conforme os encaminhamentos globais sobre a área, os quais Lessard (2006, p. 203) já afirmara ao levantar questionamentos sobre a universidade e a formação dos docentes no contexto norte americano:

[...] os Estados entenderam que os custos sociais, econômicos e políticos da subescolarização ou de uma escolarização inadequada e de má qualidade são altos demais para que não se procure atrair, formar e reter no ensino uma mão-de-obra de qualidade e melhorar as escolas e sua eficácia.

Passo a compreender esse conceito específico de mão-de-obra docente quando, em 2002, com o título de mestre, ingresso na docência do ensino superior em uma universidade privada de grande porte, na qual permaneci durante dez anos. Nesse momento, entro em contato com uma nova realidade educacional brasileira, a expansão do ensino superior para as camadas populares, até então excluídas historicamente desse nível de ensino.

Esse movimento de expansão do ensino superior teve, nos cursos de Pedagogia, um de seus melhores exemplos ao apresentar uma evolução em sua oferta e também pelas inúmeras indicações técnicas e legais que passaram a ser elaboradas em distintos momentos, promovendo novas orientações aos cursos de formação de professores e, em especial, ao curso de Pedagogia, que se tornaria também lugar de formação inicial de professores para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse cenário foi

⁷ Atualizado pela redação da Lei nº 12.796 de 2013.

⁸ Posteriormente revogado pela Lei nº 12.796 de 2013.

bem estudado e analisado por Gatti (2010, p. 1360-1361) conforme os dados expostos pela autora:

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). [...] As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia.

No Brasil, ao promoverem um crescimento dos cursos de formação de professores para atender a essa educação universalizada, dois fatores suscitaram críticas a esses cursos e merecem destaque. O primeiro diz respeito ao fato de grande parte dos alunos que passaram a integrá-los revelarem limitações graves em decorrência da precária formação escolar que antecederam sua entrada no ensino superior. No caso específico do curso de Pedagogia, a maioria dos alunos ingressantes provêm de famílias cujos pais e mães têm poucos anos de escolaridade, concluíram o ensino médio em escola pública de baixa qualidade, já exercem atividade profissional juntamente com os estudos e são mais velhos em relação aos estudantes de outras licenciaturas (GATTI e BARRETTO, 2009). As características citadas nesse estudo e a minha experiência quando docente possibilitou-me perceber que as dificuldades de escrita e leitura das alunas as prejudicavam na assimilação de conceitos científicos relevantes para a formação e o mais grave ainda é que grande parte dos que se formavam não haviam superado esses problemas. Nesse sentido, as instituições privadas de ensino superior que oferecem a maioria desses cursos acabam por formar professores que demonstram dificuldades de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria.

O segundo fator de crítica ao curso corresponde ao que Gatti e Barretto (2009, p. 59) revelaram sobre o movimento de expansão das universidades privadas, que “parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e de desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário”. Essa constatação nos mobiliza a compreender que o interesse das instituições de ensino superior privadas, na sua maioria, foram constituídas mais como um negócio lucrativo do que com a preocupação com a melhoria da escolarização em nível superior da população.

Assumindo aulas das disciplinas de História da Educação e de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no curso de Pedagogia, juntamente nas licenciaturas em Letras, Química, Biologia, Matemática, compreendia cada vez mais a necessidade de articulação entre o conhecimento da história e o conhecimento dos movimentos políticos para

a formação docente, no sentido de tornar os futuros professores mais conscientes da própria função que passariam a exercer em suas atividades profissionais.

Amparada pelo estudo de Gatti e Barretto (2009) sobre a formação dos professores em exercício no Brasil, um grupo de docentes da instituição em que trabalhei realizou uma pesquisa que descreveu o perfil dos nossos alunos que representavam, em suas famílias, a primeira geração que ascendia ao status de estudantes universitários:

Este estudo surgiu da constatação de que nossos alunos não se enquadram na imagem do senso comum referente ao típico calouro universitário insistentemente veiculada pela mídia: jovem em torno dos 18 anos, recém-formado no Ensino Médio, egresso de cursinho pré-vestibular. Observamos, por outro lado, que grande parte de nossos alunos apresenta uma postura alienada e de não envolvimento com a própria aprendizagem, sempre aguardando a palavra do professor, ainda visto como o detentor e transmissor do conhecimento, aquele que “traduz” a mensagem deste ou daquele autor estudado. (REIS, ARTES e FALSARELLA, 2010, p. 1)

Para que a formação recebida pelos alunos superasse em algum momento as deficiências que apresentavam, o grupo de professores desenvolvia atividades que procurassem ampliar os conhecimentos dos estudantes da Pedagogia, para além dos oferecidos em sala de aula: aulas externas para assistir palestras organizadas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), organização de seminários como atividades curriculares para alavancar a qualidade do ensino e viagens de estudo do meio. Estávamos tentando cultivar a imaginação, preocupadas com que os alunos desenvolvessem a capacidade de dar significado às coisas que aprendiam.

Nesse sentido, procurávamos “vivenciar” com as alunas os conhecimentos teóricos. A esse respeito, inúmeras reflexões foram realizadas pelos docentes, focando a necessidade de articulação entre a teoria e prática, entre a teoria aprendida e apreendida no curso de Pedagogia com a realidade latente do sistema educacional no qual muitos alunos iriam ingressar como docentes. A superação da dicotomia teoria/prática se fez e faz presente no desenvolvimento da minha profissionalidade.

Como professora formadora em um curso de Pedagogia, uma grande preocupação me acompanhava, o fato de que uma parcela significativa dos estudantes egressos, especialmente das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, iriam assumir em muitas situações, as classes de educação infantil e de alfabetização nas escolas públicas. Nessa perspectiva, ingresso no Doutorado pela necessidade de aprofundar meus estudos sobre a aprendizagem e

o desenvolvimento da atividade docente, tão relevante para a qualidade do ensino da educação pública.

Os estudos realizados no decorrer do curso possibilitaram-me entrar em contato com autores que discutem questões sobre formação de professores – formação docente, desenvolvimento profissional docente, aprendizagem da docência, profissionalização docente –, principalmente no âmbito das reformas que surgiram no final dos anos 1990 e com os novos contextos sociais, econômicos e culturais que se colocam no século XXI. Juntamente com esses estudos, em 2015 passo a integrar o Grupo de Pesquisas CNPq que desenvolvia a pesquisa *Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência*, momento em que tive oportunidade de conhecer projetos de iniciação à docência. Uma fonte importante para essa pesquisa foi o relatório do estudo *A Aproximação entre Universidade e Escola na Formação de Professores: Políticas de Inserção na Docência*,⁹ realizado por Gatti, Barretto e André (2011) que, ao mapear as políticas docentes no Brasil, analisou as contribuições de três programas¹⁰ de iniciação à docência dentre os quais o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, o qual será denominado no decorrer da pesquisa como Projeto Bolsa Alfabetização, que será objeto de minha tese.

⁹ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, Processo Nº: 40116/2011 – 2011-2013.

¹⁰ A pesquisa englobou a análise do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), do governo federal, do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (Projeto Bolsa Alfabetização), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e do Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, da Secretaria de Educação do Espírito Santo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

De acordo com minha experiência como professora formadora, parto do princípio que as políticas, programas ou projetos que são desenvolvidos pelos poderes públicos para a promoção e garantia da educação de qualidade devem articular suas ações às desenvolvidas nas e pelas instituições de ensino superior (IES). Em se tratando especificamente da formação inicial de professores, a intenção da presente pesquisa busca responder à seguinte questão: em que medida o Projeto Bolsa Alfabetização, uma política do governo do estado de São Paulo contribuiu, junto às IES participantes, na iniciação à docência de suas egressas?

Essa pesquisa corrobora a visão de Anísio Teixeira, quando já em 1935, defendia o preparo, em nível universitário, dos mestres primários (TEIXEIRA, 1988).

Justifico minha intenção de analisar o Projeto Bolsa Alfabetização, que visa, entre seus objetivos, favorecer a iniciação do aluno do curso de Pedagogia na atividade docente, por estar intimamente relacionada à minha história de ex-aluna de escola pública e de professora formadora, defensora da necessária formação de educadores como estratégia para a defesa, afirmação e ampliação do Direito Humano à uma Educação de Qualidade.

Prezando a formação inicial de professores no nível superior e tendo como foco de pesquisa a análise do Projeto Bolsa Alfabetização, implantado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo entre os anos de 2007 e 2016, que objetivou favorecer a iniciação do aluno do curso de Pedagogia na atividade docente, proponho como **objetivo geral** desse estudo, investigar a política que deu sustentação ao Projeto Bolsa Alfabetização e seus efeitos na prática docente de seus egressos.

Para os **objetivos específicos** proponho:

- Analisar as políticas de formação de professores nos âmbitos dos documentos federais e do estado de São Paulo.
- Descrever as influências e tendências que emergiram nos discursos predominantes e as ideias-chave da política investigada.
- Identificar, sob o ponto de vista das egressas, os efeitos decorrentes da participação no Projeto Bolsa Alfabetização em suas atuações como docentes.

A intenção de analisar o contexto da produção da política, o texto produzido assim como a opinião dos egressos sobre seus efeitos, poderá dar subsídios para acentuar a relevância do projeto e quiça sua reconsideração.

1.1. Justificativa teórico-metodológica da pesquisa

A proposta de analisar uma política que contribua para a iniciação à docência nos cursos de formação inicial de professores reflete a preocupação frente ao tema da formação inicial, conforme descrição da trajetória profissional da pesquisadora que sempre ocorreu nessa área. Nesse sentido, o objeto de estudo, o Projeto Bolsa Alfabetização, torna-se legítimo na tentativa de contribuição para a melhoria das condições da formação inicial de professores.

Aqui coaduna-se com a ideia posta por autores (LÜDKE, ANDRÉ, 2014; MAY, 2004) que se debruçam sobre os métodos utilizados em pesquisa social de que a teoria, a ética, os valores e os métodos não são tópicos distintos em uma pesquisa. Ao se propor fazer uma pesquisa, tendo em mente qual o problema a ser investigado, seus objetivos e seu aporte teórico, o pesquisador poderá apropriar-se de diferentes métodos para a coleta de dados, respaldado pelo caráter dinâmico que toda pesquisa científica deve possuir. Considera-se esse estudo, portanto, uma pesquisa amparada na perspectiva social cuja proposta é a de verificar, junto aos seus egressos, se a participação no projeto, que conduz à iniciação na docência, se efetivou e quais foram os elementos que se destacaram.

Referindo-se aos professores que atualmente estão exercendo a docência em classes de alfabetização nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, essa perspectiva se justifica, pois estou falando de uma profissão do humano (NÓVOA, 2017), que se relaciona com humanos, todos partícipes de uma mesma sociedade e que almejam, de certa forma, promover transformações em si e em seus alunos frente a uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano, que é o contato formal e a aprendizagem da língua materna no processo de alfabetização.

A análise da política baseia-se na metodologia da abordagem do ciclo de políticas – contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos efeitos – de Stephen Ball (1994, 2001), complementados pela leitura de Mainardes (2006, 2009), Mainardes e Gandin (2013). Segundo Mainardes e Gandin (2013, p. 153), “essa abordagem permite uma articulação entre teoria e metodologia, permite uma articulação entre a perspectiva metodológica (ciclo de políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados”.

A escolha do referencial teórico baseado em Garcia (2008) e Vaillant (2010) permitiu uma aproximação das análises de políticas e programas de iniciação à docência realizadas na América Latina, complementados pelos conceitos de Ball et al. (2013) e Ball (2014) sobre reformas educacionais, redes políticas, governança e privatização da educação superior. A leitura das produções sobre políticas de formação de professores de Gatti, Barretto e André (2009), Gatti, Nunes, Gimenes e Tartuce (2010) e Gatti (2010, 2014, 2015, 2016), também orientaram as análises. As autoras Mizukami et al. (2010) e Tancredi (2009) contribuíram com os estudos sobre formação inicial e iniciação à docência; Saviani (2007, 2007a, 2008, 2008a) com os estudos histórico-críticos sobre o Curso de Pedagogia, juntamente com Nóvoa (1991, 1999, 2009, 2017) e Imbernón (2011) sobre a formação de professores. Esse aporte teórico caminhou vis-à-vis com a opção metodológica, contribuindo para a análise das lógicas dos argumentos relativos ao problema em estudo – o de querer saber em que medida o Projeto Bolsa Alfabetização contribuiu para a formação profissional do aluno do curso de Pedagogia.

1.2. Procedimento para a investigação do contexto de influência e do contexto da produção de texto

Na análise do Projeto Bolsa Alfabetização, a abordagem do ciclo de políticas foi iniciada pela investigação do contexto de influência e do contexto da produção de texto, pela análise documental (Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos), referentes a formação de professores, elaboradas no nível federal e estadual, como meio de compreender “o conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas” (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 159).

Em seguida recorreu-se à análise dos documentos relativos ao Projeto Toda Força ao 1º Ano (TOF), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que configurou-se como um modelo para a criação do Projeto Bolsa Alfabetização, elaborado no âmbito do governo estadual de São Paulo. Complementar às informações obtidas pela análise dos documentos, foi realizada em junho de 2016 entrevista semi-estruturada com a professora Iara Prado,¹¹ responsável pela equipe técnica que formulou e implementou o Projeto Bolsa Alfabetização na rede de escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse contato possibilitou o conhecimento de informações sobre os elementos que definiram os contextos de influência e de produção de texto do Projeto Bolsa Alfabetização.

¹¹ Apêndice A.

1.3. Procedimento para a investigação do contexto dos efeitos

A análise dos estudos acadêmicos: teses, dissertações e relatórios de Pós-Doutorado que tinham o foco no Projeto Bolsa Alfabetização fortaleceu esse estudo ao evidenciar como a política foi recebida, traduzida e interpretada nas instituições educacionais participantes e como os alunos e professores envolvidos a avaliaram. Além disso, acrescentou-se aos dados dos estudos correlatos, uma investigação empírica junto às egressas do projeto.

Ao pretender identificar, sob o ponto de vista das egressas, as aprendizagens decorrentes da participação no Projeto Bolsa Alfabetização, foram utilizados dois procedimentos para essa etapa do estudo. Inicialmente foram examinados dados obtidos pela pesquisa *Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação a Docência*, que se referiam ao Projeto Bolsa Alfabetização. A obtenção dos dados na referida pesquisa ocorreu pela utilização de uma *survey* para conhecer a inserção profissional das egressas do projeto. O questionário foi encaminhado por meio eletrônico, entre os meses de outubro de 2015 e abril de 2016, a 408 alunas egressas de quatro IES¹² que possuíam convênio com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo durante a vigência do projeto, das quais três instituições privadas e uma municipal, obtendo um retorno de 135 participantes, correspondendo a 33% da amostra. Reafirmando a feminização da docência, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, todos os sujeitos egressos são mulheres.

A possibilidade da utilização da *survey* nos permitiu relacionar características e opiniões (MAY, 2004), denotando as amplas possibilidades de utilização desse método pelo tipo de planejamento, uso e análise de dados do questionário que foi utilizado para uma amostra da população em questão, as egressas do Projeto Bolsa Alfabetização. Segundo May (2004, p. 111), “utilizando questões que aferem atitude entre outras técnicas – acredita-se que seja possível explicar o comportamento de uma pessoa.” Para tanto, o grupo de sujeitos, os tipos de perguntas elaboradas no questionário e as variáveis identificadas pela análise das respostas foram importantes para conhecermos as apreciações das participantes sobre o projeto e suas aprendizagens.

Na intenção de conseguir resgatar os efeitos na docência advindas da participação no projeto, recorreu-se ao segundo procedimento de produção dos dados, que envolveu a coleta de depoimentos de egressas do projeto e hoje professoras iniciantes.

¹² Nesse estudo, as IES serão identificadas como IES-A; IES-B; IES-C e IES-D.

A proposta inicial para essa etapa de produção dos dados era a de realizar grupos de discussão com as egressas para se conseguir opiniões construídas no coletivo. Num primeiro momento foi feito contato, via e-mail, com as alunas da IES-A que haviam respondido a *survey* e obteve-se somente uma resposta positiva. Como seria importante aumentar o número de sujeitos, recorreu-se às professoras da IES-B que foram supervisoras do projeto na instituição. Por meio de seus contatos foi possível realizar entrevistas coletivas¹³ com cinco egressas do projeto, segundo critérios selecionados pela pesquisadora: estar exercendo a docência e ter até três anos de experiência docente. Dois encontros ocorreram na IES-B, entre os meses de março e abril de 2017. A utilização destas entrevistas teve, também, o objetivo de facilitar a compreensão e interpretação do projeto enquanto componente de uma política de iniciação à docência.

Ambos encontros ocorreram numa atmosfera de informalidade e descontração. As participantes pareciam bem à vontade para relatarem suas impressões, opiniões e concepções sobre suas participações no Bolsa Alfabetização e a contribuição dessa participação nas suas atuações como docentes. Sem a intenção de dirigir demais os relatos optou-se pelas seguintes questões: *Como foi a sua experiência no Projeto Bolsa Alfabetização?* e *Qual foi a contribuição dessa experiência no início de sua docência?* As entrevistas foram gravadas após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).¹⁴

Como um dos objetivos da pesquisa consistia em identificar, sob o ponto de vista das egressas, os efeitos decorrentes da participação no Projeto Bolsa Alfabetização em suas atuações na docência, não foram elaboradas categorias a priori para a análise das entrevistas. A Análise de Prosa foi utilizada a posteriori, na interpretação do relato transcrito das entrevistas. De acordo com André (1983, p. 67), esse método é considerado uma forma de investigar os significados dos dados qualitativos pois:

é um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? [...] Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias, eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo.

¹³ Apêndice B e Apêndice C.

¹⁴ Apêndice D.

Após a transcrição do áudio das entrevistas, foram feitas várias leituras e seguidas as etapas sugeridas por André (1983): localização de tópicos e temas e construção de categorias. Nesse sentido, realizou-se uma análise contextualizada dos dados, procurando localizar informações relevantes a partir das questões apresentadas.

CAPÍTULO II

AS PESQUISAS CORRELATAS SOBRE O PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Os poucos estudos que se debruçaram sobre o Bolsa Alfabetização merecem ser destacados como contribuição nas reflexões para a elaboração de novas políticas que visem a formação docente. A carência de pesquisas sobre o projeto pode estar relacionada ao fato de se tratar de uma política regionalizada, realizada no âmbito do estado de São Paulo, que não teve repercussão nacional. O aprofundamento das leituras das teses e dissertações acerca dos aspectos que os autores destacaram sobre o Projeto Bolsa Alfabetização, sustenta o objetivo desse estudo de explicitar melhor a qualificação dessa política no contexto da formação docente.

As análises foram baseadas no modelo de questões que Mainardes (2006) propôs para identificar elementos do contexto da prática que revelassem: Como a política foi recebida e como ocorreu seu processo de implementação? Houve alterações no contexto da produção de texto para a concretização da política? Como os envolvidos no projeto avaliaram essa proposta?

A análise do contexto dos efeitos do projeto na formação inicial também foi realizado à luz das sugestões propostas por Mainardes: Quais foram os benefícios do projeto no processo da formação inicial dos alunos participantes, apresentados nos estudos? Nesse contexto, procurou-se identificar o que Ball denominou como efeitos de primeira ordem, ou seja, quais foram as mudanças que ocorreram na prática ou na estrutura que foram evidentes no processo da formação inicial de professores. Nos efeitos de segunda ordem a proposta foi a de identificar qual foi a transformação no padrão de oportunidade de formação dos alunos participantes do Projeto Bolsa Alfabetização.

As leituras das pesquisas acadêmicas que trataram especificamente do Projeto Bolsa Alfabetização, localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) trouxeram achados importantes. A busca no site foi realizada pela palavra chave “Bolsa Alfabetização” e foram localizados 6 estudos que abordaram aspectos distintos do projeto. Posteriormente, dois estudos de pós doutorado que também abrangeram o Bolsa Alfabetização como tema de pesquisa foram incluídos na análise, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Registro de Pesquisas sobre o Projeto Bolsa Alfabetização

Título	Autor	Ano	Nível	Instituição
Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009	Moniz, Maria Isabel D’Andrade de Sousa	2010	DO	PUCSP
Políticas públicas de educação e a formação do professor alfabetizador: o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na alfabetização inicial	Júlio, Edna	2012	ME	UNICID
A experiência do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a resignificação dos estágios no curso de Pedagogia	Andrade, Maria de Fátima Ramos	2012	PÓS DOC	FCC
A formação docente em questão: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo	Aparício, Ana Sílvia Moço	2012	PÓS DOC	FCC
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização	Pereira, Marli Amélia Lucas	2015	DO	PUCSP
Programa Ler e Escrever: a formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras	Liberato, Amanda Maria Franco	2015	ME	UNINOVE
Sobre docências (in)conformadas e o programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores	Cores, Luciano Nunes Sanchez	2015	DO	USP
As concepções de linguagem: um olhar sobre materiais do programa Bolsa Alfabetização	Costa, Claudiane de Cassia	2016	ME	MACKENZIE

Fonte: Tabela elaborada pela autora com informações disponíveis no site <http://bdtd.ibict.br/>

(Legenda: ME: Mestrado; DO: Doutorado; PÓS DOC: Pós Doutorado.)

2.1. Apresentação das pesquisas correlatas

Considerando a ordem cronológica, a primeira pesquisa localizada foi a tese de Moniz (2010), que realizou um estudo de caso sobre a participação de estudantes do curso de Pedagogia de uma IES localizada em um município de grande porte da Grande São Paulo, parceiro no Projeto Bolsa Alfabetização entre os anos 2007 e 2009. Como professora-orientadora de Estágio Supervisionado da IES e professora orientadora do projeto, a autora partiu da questão central: em que medida a participação no Projeto Bolsa Alfabetização

contribuiu para a formação dos estudantes de um curso de Pedagogia? A partir de seu problema de pesquisa, definiu os seguintes objetivos: (i) identificar o tipo de contribuição que o projeto traz para a formação inicial de professores pela ampliação do currículo efetivamente vivido pelos alunos pesquisadores e (ii) analisar como essas aprendizagens se relacionam a determinados aspectos que estruturam o formato da atuação dos estudantes de Pedagogia na escola, no contexto do projeto. Na pesquisa, a autora orientou suas concepções teóricas pela produção nas áreas do Currículo e da Formação de Professor. Metodologicamente optou pelo estudo de caso com um grupo de estudantes da IES na qual trabalhava e que participaram do projeto, além de outros procedimentos para a produção de dados – entrevistas, questionários, grupo focal, análise documental e observação participante.

Ao tecer suas considerações sobre a implementação do projeto na IES estudada, a autora apontou dificuldades no contexto da prática no primeiro ano de participação no projeto: o fato das escolas atendidas pelo Bolsa Alfabetização estarem localizadas somente na cidade de São Paulo, distantes das residências dos alunos pesquisadores que moravam em outros municípios. Segundo Moniz, essa condição causou situações adversas para os alunos em conseguirem se manter no projeto (por volta de 30 alunos) como o encarecimento dos custos das passagens do transporte público, por incluir passagens intermunicipais, além da falta de informação e de receptividade nas escolas. Essa situação foi contornada pela Secretaria de Educação quando, no segundo ano de implementação, expandiu o projeto para todas as escolas estaduais do estado de São Paulo. No ano seguinte, em 2008, a IES estudada aumentou para cento e dezenove o número de alunos participantes no projeto, necessitando assim de mais dois professores orientadores para acompanhar as atividades dos alunos pesquisadores. Esse aumento da adesão dos alunos contou, juntamente pela facilidade de escolha das escolas perto da residência dos alunos participantes, com “a “propaganda” feita pelos alunos que já participavam do projeto” (Ibid., p. 87).

Lançando mão de vários procedimentos metodológicos, a pesquisadora realizou a análise documental baseada nos documentos do projeto que foram disponibilizados ao público em geral. A observação participante ocorreu durante as reuniões realizadas enquanto a pesquisadora atuou como professora orientadora. O questionário elaborado com questões fechadas e abertas foi respondido pelas 40 alunas pesquisadoras e teve como objetivo traçar o perfil dessas alunas como também analisar suas percepções em relação ao Projeto Bolsa Alfabetização. As entrevistas foram realizadas com 10 alunas representantes de diferentes períodos no curso de Pedagogia e o grupo focal foi realizado com cinco alunas, que estavam cursando o mesmo período do curso.

Na apresentação dos dados, Moniz inicia sua análise indicando o valor da bolsa como um aspecto importante para a participação dos alunos no projeto. De acordo com a autora, os programas ou projetos que oferecem bolsas ou outra forma de auxílio financeiro são sempre bem aceitos pois ajudam os alunos, provenientes na sua maioria de classes trabalhadoras, no custeio do curso, contribuindo para sua permanência.

Outro aspecto mencionado pela autora como positivo diz respeito aos relatórios sobre as atividades que os alunos desenvolveram na escola, e que deveriam ser apresentados aos professores orientadores para acompanhamento. Inicialmente a elaboração dos relatórios evidenciou a dificuldade dos alunos em registrarem suas reflexões, revelando a fragilidade de suas formações anteriores. Como diz a autora: “com o acompanhamento prolongado dos estudantes, entretanto, é possível observar que o exercício sistemático de produção de relatórios vai favorecendo um aperfeiçoamento da própria escrita” (Ibid., p. 96).

No que diz respeito ao objetivo da pesquisa sobre a contribuição do projeto para a formação inicial das alunas, os resultados das análises identificaram conhecimentos e aprendizagens sobre a sala de aula, sobre a escola e sobre o processo de alfabetização. Sobre a sala de aula os conhecimentos se sustentaram por trazer elementos a respeito da relação professor-aluno e a manutenção do clima de ordem e disciplina na sala de aula. O conhecimento sobre o funcionamento da escola proporcionou o contato com uma realidade dos docentes que vai além da sala de aula. O exemplo da participação de algumas alunas em reuniões de HTPC, consideradas burocráticas ou não, evidenciou a realização de trabalho coletivo na escola, especialmente para a resolução de problemas por meio de planejamento. A experiência de inserção na escola pública foi um conhecimento que a autora ressaltou como elemento instigante pelas alunas pesquisadoras, especialmente pela realidade que ela apresenta: o número de alunos, tanto da escola como de cada classe, revelando a escola pública “como um espaço que atende melhor a diversidade dos alunos e que, em consequência, favoreceria o aprimoramento da convivência e a construção da cidadania” (Ibid., p. 134). A participação no projeto também contribuiu para o conhecimento das alunas a respeito do processo de alfabetização, vivenciada no cotidiano escolar, fortalecendo a articulação da formação teórica recebida na faculdade e a atuação na sala de aula considerando as várias possibilidades apreendidas para que esse processo pudesse ocorrer. Por fim, o conhecimento que adquiriram sobre a docência ao participarem das atividades da sala de aula e da escola, por meio da experiência que proporcionou uma interação e convivência com o corpo coletivo da escola, promoveu nas alunas participantes do projeto uma percepção mais clara das relações e responsabilidades que permeiam a unidade escolar.

Segundo a autora, os conhecimentos e aprendizagens descritos possuem uma relação intrínseca com a organização proporcionada pelo Projeto Bolsa Alfabetização. A definição do papel que o aluno pesquisador exerce na unidade escolar ao voltar à escola como professor em formação, a condição de atuação por um período de tempo prolongado na mesma sala de aula ou escola, de forma contínua e sistemática e a articulação da escola com as IES, mediante as reuniões de formação e pelo diálogo entre teoria e prática, foram fundamentais para o processo formativo dos alunos participantes do projeto. Nesse contexto, diferentemente dos alunos que realizam o estágio obrigatório curricular somente por meio de observação, Moniz considerou que a estrutura proporcionada pelo Projeto Bolsa Alfabetização trouxe contribuições específicas para a formação de professores promovendo a aprendizagem da docência. A ressalva da pesquisadora sobre o projeto situou-se nas condições de implementação da política no sistema de ensino, ao não envolver diretamente os professores das escolas, desconsiderando suas reais necessidades para o efetivo processo de alfabetização que exercem.

A abordagem da pesquisa de pós-doutoramento realizada por Andrade (2012) refere-se a um estudo de caráter comparativo entre o estágio supervisionado do curso de Pedagogia e a atividade de estágio que o Projeto Bolsa Alfabetização propõe. Atuando como professora no curso de Pedagogia, lecionando a disciplina Didática e responsável pelo estágio supervisionado, a autora ressalta a importância do contato com a escola, em todos seus contextos, como fundamental para a formação do aluno. Segundo a autora, mesmo que os estágios estejam contemplados nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, (BRASIL, 2001a), ela nos apresenta os resultados de pesquisa encomendada pela UNESCO e coordenada por Gatti (2009) sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil, para expor que na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia analisados, poucos são os que apresentam disciplinas específicas voltadas à formação profissional do futuro professor. No estudo citado, a autora indica que nos projetos pedagógicos e nas ementas dos cursos analisados, foi possível perceber a ausência de informações sobre como os estágios obrigatórios são realizados, supervisionados, acompanhados e articulados entre as IES e as unidades escolares. Por fim, Andrade ressaltou a necessidade de mudanças estruturais nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, para que contemplem questões vinculadas ao campo da prática docente, sistematizando os conhecimentos disciplinares (teóricos) com os conhecimentos pedagógicos (práticas).

Essa separação entre teoria e prática – explicitada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas – evidencia o quanto ainda pensamos e agimos de forma dicotômica e fragmentada. Os estágios propostos na maioria dos cursos só evidenciam esse aspecto; eles são o reflexo do que está sendo proposto no curso: o que se ensina não é relacionado ao campo da prática. (ANDRADE, 2012, p. 8-9)

A autora defende que o estágio, como espaço de formação, deve ser considerado um campo para a construção de relações, de um trabalho partilhado, proporcionando ao aluno apreensões de diferentes realidade escolares que podem ser problematizadas junto aos conhecimentos teóricos, numa relação entre Universidade e Escola. Frente a esses questionamentos, a autora relata a experiência da IES onde trabalha junto ao convênio realizado com a FDE/SEESP, em 2008, para adesão ao Projeto Bolsa Alfabetização. Em 2010 com dois anos de participação no projeto, contando com 56 alunas bolsistas atuando em escolas de quatro municípios, Andrade já indica um olhar diferente das alunas para questões da escola pública e para a sala de aula. Valorizando o projeto por promover o diálogo entre IES e escola pública, a questão de sua pesquisa situa-se justamente nesse propósito: “Como poderemos construir um trabalho interinstitucional, ou seja, como fazer com que as instituições que acolhem os estagiários percebam que essas intenções são, acima de tudo, de colaboração e troca?” (Ibid., p. 11). Como objetivo do estudo pretendeu verificar em que medida o Projeto Bolsa Alfabetização – por valorizar o diálogo entre a universidade e escola pública –, em comparação com os estágios curriculares desenvolvidos no curso de Pedagogia, favorece ao aluno uma melhor compreensão da dinâmica escolar” (Ibid., p. 12), além de discutir o conceito de investigação didática proposto pelos organizadores do projeto.

A autora realizou entrevista coletiva com profissionais da FDE responsáveis pelo projeto, pela coordenação, pela formação pedagógica dos professores das IES e pela parte administrativa do projeto. De acordo com o depoimento de uma das profissionais entrevistadas, a implantação do projeto não se deu de forma tranquila e imediata, inicialmente pelo grande número de escolas de ensino fundamental I mantidas pelo sistema estadual, seguida pelo fato dos professores regentes terem uma dupla novidade, conhecer o material novo do programa Ler e Escrever e receber um aluno da Pedagogia em sua sala de aula. Ademais, o diálogo das IES com as profissionais da FDE foi necessário para explicar aos dirigentes dessas instituições o perfil de seus interlocutores. Segundo Andrade, a interpretação positiva do projeto pelas responsáveis, analisadas pela relação Universidade e escola pública, pela condição de aprendizagem do processo de pesquisa sobre a investigação didática, um dos

eixos do projeto, que o aluno bolsista realizava, já sinalizava que o Bolsa Alfabetização pudesse vir a ser transformado em política pública.

Conforme Andrade apresentou, a presença do bolsista estava condicionada à pesquisa, a uma investigação didática, ou seja, um estudo temático de aspectos da alfabetização como a leitura feita pelo professor, a produção oral com destino escrito, a cópia e o ditado ou uma rotina de leitura e de escrita que exigia um registro escrito, sobre o qual nos falou Moniz (2010). Ao refletir sobre essa modalidade de investigação, Andrade conclui que:

O Programa Bolsa Alfabetização, ao propor uma pesquisa feita a partir de uma investigação didática, parece mostrar a junção entre o que se observa e o que poderia ser feito, o que está sendo proposto e o como poderia ser diferente, enfim, demonstra uma preocupação em olhar o contexto da sala de aula não apenas para criticar, mas para pensar o que lá ocorre. Assim poderão ser pensadas também novas propostas didáticas. Enfim, um dos seus objetivos é possibilitar ao futuro professor que ele perceba que a mudança é possível e que essa possibilidade passa pelo pensar o real, problematizá-lo e projetá-lo. (ANDRADE, 2012, p. 32)

Sustentando essa possibilidade de formação docente, a autora realizou sua coleta de dados em três etapas: um questionário aplicado a alunos bolsista do projeto e alunos não bolsistas com o objetivo de descrever o perfil dos alunos participantes da pesquisa, seguido de análise documental referente ao Projeto Bolsa Alfabetização. Finalizou a etapa de coleta de dados com entrevistas realizadas com nove alunos participantes do Bolsa Alfabetização e outros nove alunos que efetuaram seus estágios no modelo tradicional. Contou também com o depoimento de quatro diretores e quatro coordenadores das unidades escolares participantes do projeto em que os alunos atuavam e quatro professores regentes. Baseou-se na análise de conteúdo para a análise dos dados chegando a duas categorias básicas: “a relação entre teoria e prática” e “identidade docente” (Ibid., p. 56).

Referente à primeira categoria, a análise de Andrade permitiu constatar que as alunas participantes do Bolsa Alfabetização, tiveram a oportunidade de “ver”, de “fazer” e de “aprender” conhecimentos e ações importantes para o trabalho docente (Ibid., p. 57), proporcionado pelo tempo contínuo da presença na escola e na sala de aula, possibilitando inclusive uma nova percepção do modo de ver e de compreender os conhecimentos teóricos transmitidos pelas disciplinas do curso de Pedagogia. Em contrapartida, os alunos que não participaram do projeto e realizaram seus estágios de maneira tradicional não revelaram um aprofundamento de conhecimento sobre o contexto real da sala de aula. Segundo Andrade, os alunos afirmaram que tiveram apenas um “contato” com “algo”, ou seja, não tiveram a

oportunidade de um aprendizado que aprofundasse os conhecimentos da prática docente com o que estava sendo desenvolvido no curso de Pedagogia. Segundo a autora, o pouco tempo em sala de aula oportunizado pelo estágio tradicional parece ter sido o fator responsável por tais afirmações.

Inseridos no contexto escolar, a participação dos alunos bolsistas nas atividades da escola é um dos elementos que justificam a categoria “construção da identidade docente” proposta por Andrade. A boa receptividade dos alunos participantes do projeto pelos professores regentes, vistos como seus coparticipantes e colaboradores na realização das ações dos docentes foi um fator positivo para as alunas bolsistas nessa construção.

A conclusão positiva a que chegou a autora é que as condições exigidas pelo projeto aos alunos participantes do Bolsa Alfabetização revelaram que eles “ocuparam um espaço de fato na sala de aula da escola pública” (Ibid., p. 72) diferentemente do aluno que realizou um estágio convencional, que não desempenhou atividade que proporcionasse uma maior participação tanto na sala de aula como na unidade escolar. A autora indica ainda a urgência de reforçar o diálogo entre a Universidade e a escola pública no sentido de uma “construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue ‘efetivamente’ com a equipe da escola e vice-versa” (Ibid., p. 74). Analisando a fala dos profissionais envolvidos no projeto, professores regentes, diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, a autora identificou um elemento preocupante na estrutura do projeto pela fala de um diretor: “não há contato presencial com todos os envolvidos no Bolsa Alfabetização” (Ibid., p. 66-67), o que não é permitido pela estrutura do próprio projeto, sendo tudo mediado pela FDE. Essa norma levanta um questionamento sobre se, de fato, está havendo um diálogo entre a universidade e a escola pública. Para Andrade, esse contato existe por intermédio dos alunos bolsistas, ao elaborarem os relatórios de suas experiências e pelas reflexões que fazem durante as reuniões realizadas na IES. Mesmo tendo pontos a serem melhorados, a autora afirma que o estágio tradicional realizado por alunos da Pedagogia está distante de superar as oportunidades formativas que o Bolsa Alfabetização oferece aos alunos bolsistas.

Aparício (2012) atuando como professora orientadora dos alunos participantes do Bolsa Alfabetização, realizou sua pesquisa pós doutoral sobre o projeto com intenção de compreender mais detalhadamente a possibilidade de construção do novo cenário de formação docente que o projeto proporciona, o diálogo entre a IES que oferece formação docente e a instituição escolar, focalizando o processo de formação do aluno pesquisador (AP). Baseada no campo da investigação didática da língua materna, pautou-se na análise dos relatos reflexivos produzidos pelos APs, exigência da universidade de origem das alunas, a

partir das observações, indagações e intervenções realizadas na sala de alfabetização em que atuaram junto ao professor regente. O exame desses relatos tinha como objetivo permitir à pesquisadora a identificação de elementos que indicassem uma melhor compreensão do processo de formação docente dos alunos participantes de um contexto diferenciado de formação inicial propiciado pelo Programa Bolsa Alfabetização. A escolha dos relatos reflexivos é justificada pela autora como um gênero de texto que é:

um dos tipos de narrativas docentes de cunho autobiográfico, assim como diários de bordo, autobiografias, histórias de vida, portfólios, webfólios, etc, que têm uma função catalisadora (Signorini, 2005, 2006) no processo de formação de professor, na medida em que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação. Isso porque, na posição de narrador/autor, o futuro professor pode expressar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, tensões e (re)elaborar crenças e práticas, criando, assim, um espaço que lhe permite fazer uma reflexão sobre suas ações e sua própria escrita e uma auto-análise tanto na produção como na releitura do seu próprio relato. (APARÍCIO, 2012, p. 6-7)

O ineditismo do estudo de Aparício está no fato de que a produção dos relatos reflexivos é pouco explorada na formação inicial, sendo utilizados com frequência nas formações continuadas e em serviço. Nesse sentido, a autora definiu como objetivo de pesquisa “evidenciar e compreender como os APs (re)configuram o agir do professor regente nos/pelos relatos reflexivos que produzem no âmbito do Bolsa Alfabetização” (Ibid., p. 7). Como professora orientadora do projeto baseou seu estudo na metodologia de pesquisa-ação pela possibilidade de sua interlocução e formação junto aos APs. Por sua formação em Linguística Aplicada e atuando como docente na formação de professores de língua materna, acumulada à sua experiência na rede estadual de ensino, especialmente na Diretoria de Ensino de São Paulo, Aparício ressalta que a linha teórica-metodológica do Projeto Bolsa Alfabetização dialoga com a proposta construtivista de alfabetização assumida pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo há 25 anos, respaldada nos conhecimentos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky – psicogênese da língua escrita – e orientada pelas bases da construção do conhecimento de Jean Piaget. Para a autora, “alfabetizar significa muito mais do que ensinar a codificar e decodificar textos simples e, por isso, estar alfabetizado significa saber usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, nas diferentes situações de seu uso” (Ibid., p. 17).

Nesse caso, a autora valoriza a abordagem de investigação conhecida como pesquisa didática, de que o Bolsa Alfabetização se apropriou para orientar o processo de formação dos

APs por fazê-los se envolver no processo próprio da alfabetização, proporcionada pela participação no cotidiano da sala de aula. Ao dividir a orientação do projeto na IES com outra professora, Aparício nos esclarece que ambas ao planejarem e realizarem conjuntamente o trabalho de orientação, possuem condições de exigir do AP a produção de dois gêneros de textos escritos: o registro descritivo e o relato reflexivo. Para tal empreitada realizaram oficinas para preparar o aluno a compreender as diferenças entre os textos, que por fim poderiam “servir como documento a ser consultado e instrumento de formação docente” (Ibid., p. 27), ampliando o domínio da linguagem escrita. Optou pela análise dos relatos reflexivos por considerar que sua construção possibilita que o AP possa refletir, na e pela escrita, sobre as práticas docentes vivenciadas (Ibid., p. 77). O procedimento que a autora utilizou para a seleção dos relatos reflexivos levou em conta os produzidos por sete APs que participaram por mais tempo do projeto, entre os anos de 2008 e 2011, totalizando 47 relatos reflexivos para análise.

Amparando sua análise no aporte teórico da Linguística Aplicada e dos Estudos sobre a Linguagem, os resultados das leituras e análises dos relatos produzidos na pesquisa de Aparício evidenciaram que a interpretação e avaliação pelos APs do “agir” do professor regente (como o actante mais identificado nos relatos) está centrada na mobilização pelo professor do instrumento utilizado, ou seja, dos textos, livros e exercícios que o professor regente utiliza em sua rotina. No que se refere à reflexão do AP e, conseqüentemente, à sua formação, a pesquisa revelou o predomínio da concepção do trabalho docente como sendo uma atividade predominantemente instrumental, negligenciando outras dimensões. Entretanto, segundo a autora, a participação no projeto considerado pelos APs como um ganho de experiência foi uma temática recorrente nos relatos reflexivos, evidenciando que a inserção do AP na realidade da sala de aula configura uma ação positiva na formação do futuro professor ao familiarizar-se com o processo de ensino aprendizagem na alfabetização, em diferentes situações didáticas.

Sobre o programa propriamente dito, a autora faz sua crítica ao indicar que:

A forma como o Programa está estruturado não prevê um diálogo direto da IES com as Diretorias de Ensino e respectivas escolas em que atuam os APs, o que dá a entender que o Programa tem privilegiado, em seu processo de formação, a aproximação dos APs com a sala de aula e questões de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial, propiciando um diálogo do licenciando com o professor regente. Nesse sentido, o diálogo da Universidade com a escola não se constitui de forma direta, e sim, indiretamente, via AP e professor orientador da IES. (Ibid., 2012, p. 78)

Essa afirmação é relevante à proposta de pesquisa ao revelar que a ausência de diálogo direto entre as instituições de ensino superior e a escola pública ainda persiste, principalmente quando reforçado por uma hierarquia na comunicação, conforme prevista no Regulamento do projeto.¹⁵ Portanto, para a pesquisadora torna-se relevante apontar que não há uma comunicação entre o professor regente da escola pública e a IES que supervisiona o aluno pesquisador.

A pesquisa de mestrado realizada por Júlio (2012), foi a que se deteve, até o momento, na questão política do projeto. Dentre seus objetivos pretendeu explicitar a trajetória dos pactos políticos educacionais firmados nacionalmente e que nortearam o sistema educacional do estado de São Paulo. Nesse caso, teve como foco o Projeto Bolsa Alfabetização cujo objetivo foi o de “investigar como os alunos bolsistas pesquisadores são afetados pela participação no projeto” (JÚLIO, 2012, p. 18). Defendendo a formação universitária para docentes alfabetizadores, a autora realizou uma descrição histórica das políticas públicas que trataram da alfabetização do Brasil. Preocupada com a formação do aluno pesquisador, optou por uma pesquisa de campo que, como Professora Coordenadora de Oficinas Pedagógicas (PCOP), da Diretoria de Ensino, pôde observar a entrada dos alunos pesquisadores nas unidades escolares. Segundo a autora duas expectativas foram identificadas: (i) a chegada desse aluno na escola é muito aguardada pelo professor regente, especialmente pelas condições de trabalho no sistema público de ensino, quando o professor conta com um número elevado de alunos (média de 37 crianças); (ii) da mediação entre a escola e a universidade que poderia ser realizada pelo aluno, cabendo a ele fornecer subsídios didático-metodológicos na solução de problemas enfrentados pelos professores. Suas conclusões revelaram que o aluno em formação deve estar preparado para compreender que a sala de aula é uma fonte inesgotável de aprendizagens. Entretanto, mesmo evidenciando um avanço no olhar investigativo dos alunos pesquisadores sobre as sequências didáticas que favorecem a alfabetização, foi possível identificar a desvinculação entre o que é desenvolvido como orientação para a prática de ensino na alfabetização nas IES, no caso o construtivismo, e o que a professora regente realiza na unidade escolar.

Passados oito anos de existência do Projeto Bolsa Alfabetização, em 2015, quatro estudos foram realizados sendo duas pesquisas de mestrado e duas de doutorado que se debruçaram sobre aspectos distintos do Projeto Bolsa Alfabetização.

¹⁵ Regulamento 2015 – cap. XI – Da Gestão do Projeto: São atribuições da FDE, por intermédio da Diretoria de Projetos Especiais: d) providenciar e garantir comunicação oficial constante com as Instituições de Ensino Superior e as Diretorias regionais de Ensino.

A pesquisa de doutoramento de Pereira (2015), que também atuou como professora coordenadora do projeto, partiu do interesse de “analisar os motivos para o ingresso e a avaliação que os diferentes participantes fazem do projeto e identificar os saberes considerados necessários para atender as demandas do Projeto Bolsa Alfabetização” (PEREIRA, 2015, p. 17). Situando a pesquisa no campo da formação de professores, a autora analisou os trabalhos referentes ao Programa Ler e Escrever datados de 2007 até o ano de 2012, afirmando que a análise mostrou-se relevante pois, conforme afirmou, “como o Projeto Bolsa Alfabetização faz parte do referido programa (Programa Ler e Escrever), verificou-se que em alguns estudos, mesmo que a referência seja ao Programa Ler e Escrever, foram abordadas ações desenvolvidas pelo Projeto Bolsa Alfabetização” (Ibid., p. 56).

Pereira focou, sob o ponto de vista dos atores participantes desse projeto – aluno pesquisador, professor orientador e professor regente –, quais foram os seus motivos para o ingresso no projeto e a avaliação que fizeram, procurando identificar os saberes que julgavam ser necessários para atender as demandas do projeto. A escolha metodológica pelo grupo de discussão foi realizado com três grupos de alunos pesquisadores de três IES diferentes, totalizando a participação de 20 alunos. Realizou entrevista semiestruturada com seis professores regentes e quatro professores orientadores. Os resultados de pesquisa da autora referentes aos motivos que levaram as alunas a participarem do projeto privilegiaram a condição de conhecerem a realidade da escola pública em todas as suas instâncias; o valor da bolsa; perceber o agir do professor regente frente à tarefa de alfabetizar; a experiência de sala de aula, podendo praticar, de forma contínua, sua ação docente junto ao professor regente; a articulação entre a teoria aprendida no curso de Pedagogia e a prática possibilitada pelo projeto e o apoio que receberam de colegas e dos professores orientadores. Todos esses motivos contribuíram para o fortalecimento dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia como também lhes trouxeram condições de aprenderem a pesquisar. A investigação didática realizada na escola foi considerada um fator positivo pelas alunas pois contribuiu para a sua formação científica, especialmente pelo fato de ter possibilitado participação em congressos. Para as professoras regentes, o apoio recebido das alunas em sala de aula, a sua atuação como coformadora e a oportunidade para seu desenvolvimento profissional foram destaques positivos. Como contribuição à melhoria do projeto, indicaram a necessidade de terem conhecimento mais específico referente às atribuições das alunas pesquisadoras.

Ainda como resultados da pesquisa de Pereira, no que diz respeito às percepções das professoras orientadoras, ficou evidente a importância da professora regente como

coformadora das alunas pesquisadoras, a possibilidade de articulação da teoria com a prática na formação das alunas, possibilitado pela investigação didática realizada. A formação que os orientadores recebem para participar do projeto também foi considerada como positiva. Entre os pontos frágeis do projeto apontados pelas alunas pesquisadoras podemos destacar aqueles em que o professor regente não se sentia “confortável” ao ter outra pessoa em sua sala de aula, fato que pode esclarecer a fragilidade também revelada por alguns professores regentes ao não saberem como agir e o que exigir das alunas pesquisadoras, possivelmente por não terem tido informações precisas sobre todos os objetivos do projeto; o valor da bolsa que deveria ser repensado, no sentido de que as alunas participantes ficassem restritas a trabalhar em um só local durante seu período no projeto. Outra crítica foi a falta de ampliação do projeto para outras séries do ensino fundamental, o que daria condições para a abertura de mais vagas e, conseqüentemente, abrangeria mais alunos participantes. Do ponto de vista das professoras orientadoras, a organização e distribuição do tempo, ampliação das vagas pelo administradores do projeto e mais esclarecimento às alunas pesquisadoras quanto ao seu papel no projeto foram os aspectos mais levantados e que poderiam ser melhorados.

Referente aos saberes necessários levantados pelos sujeitos da pesquisa, Pereira iluminou aspectos importantes, que foram comuns entre as alunas, as professoras regentes e as professoras coordenadoras: a importância da articulação dos conteúdos da universidade com o saber alfabetizar (saberes teóricos e didáticos), apreender a realidade, saber agir, ou seja, saber se relacionar com outros profissionais e com as próprias crianças e saber trabalhar em grupo. Para as professoras orientadoras, os saberes necessários para participar do projeto, além dos expostos acima foram: conhecer os princípios da aprendizagem construtivista que orienta o projeto, o conceito de investigação didática, e saber orientar. A avaliação do Projeto Bolsa Alfabetização pelos sujeitos envolvidos nesse estudo está diretamente vinculada à contribuição que o projeto proporcionou ao processo de formação dos futuros professores. O acompanhamento, ao longo do ano, do processo de alfabetização das crianças, percebendo seus avanços e conquistas; a parceria criada entre os profissionais da escola, por meio de apoio, trocas, de aprender com o outro foram os elementos que mais se destacaram na fala dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Todos esses elementos foram relacionados como saberes que constituem uma formação docente, desde a inicial incluindo a formação ao longo da profissão.

A pesquisa de doutorado de Cores (2015), com um enfoque no âmbito das políticas públicas educacionais, analisou as origens teóricas e conceituais do Bolsa Alfabetização enquanto uma política da SEESP, além de descrever e analisar o perfil profissional do

professor presente na proposta e seu “consumo”,¹⁶ por entender que esse projeto (denominado programa, segundo o autor) parte de um conjunto de reformas neoliberais, elaboradas e desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990. As aprendizagens profissionais construídas pela participação das alunas no Projeto Bolsa Alfabetização e a sua relevância na atuação docente das alunas egressas do projeto também foram objetivos dessa pesquisa. Ao considerar o projeto um grande programa de formação inicial de professores, Cores destaca a ideia produzida pelo senso comum de que os cursos de formação docente não estão preparados para fazer o que se espera deles, a sua capacidade em formar bons professores. Baseado nessa premissa, segundo o autor, o poder público poderia intervir para responder à necessidade de formar bons professores. Para o autor, o Projeto Bolsa Alfabetização se encaixa nesse contexto. Ao se deter no princípio proposto do projeto, a investigação didática baseada nos pressupostos do construtivismo, Cores levanta uma dúvida sobre se há efetivamente na formação do aluno pesquisador a produção de um conhecimento original, de um conhecimento científico. Para o autor isso não ocorre.

O que se aprende, por meio dos processos de investigação didática, é um conhecimento teoricamente pronto, testado, autorizado e com status de verdade. O conhecimento didático, os saberes da profissão são, por assim dizer, recriados pelos indivíduos, de modo reflexivo. (CORES, 2015, p. 103)

Crítico da abordagem construtivista que orientou os princípios para a atuação do aluno pesquisador, Cores estabelece que o Projeto Bolsa Alfabetização interveio na autonomia das universidades ao orientar, por meio de sua legislação, seus deveres quando apresentassem os Planos de Trabalho, ao exigir a explicitação da metodologia de pesquisa, seu sistema de avaliação e os indicadores, de acordo com os marcos conceituais, os objetivos, conteúdos e a programação previstas no projeto pedagógico do Bolsa Alfabetização (Ibid., p. 121). O que se deve assinalar é que a adesão ao projeto era voluntária, não podendo dizer que se configurava como uma norma geral do estado para todas IES que ofereciam curso de Pedagogia e Letras ou mesmo pós-graduação em alfabetização.

Atuando em uma IES que estabeleceu convênio junto a FDE para participarem do Projeto Bolsa Alfabetização entre os anos de 2008 a 2014, o autor exerceu a atividade de professor coordenador no projeto, fato que o condicionou na percepção sobre as qualidades que distinguiam os alunos que haviam participado do projeto dos que não haviam participado. As observações positivas do primeiro grupo foram notórias. Seus resultados provenientes da

¹⁶ Trata-se de uma expressão do próprio autor.

realização de dois grupos focais e de uma enquete realizada com alunos participantes do projeto apontam para as seguintes afirmações: (i) que o Projeto Bolsa Alfabetização mantém e alimenta-se da lógica da culpabilização do fracasso da escolarização aos professores e pela má formação oferecida pelas IES responsáveis pela formação profissional; (ii) que o Bolsa Alfabetização foi elaborado na lógica do contexto das reformas neoliberais; (iii) que o Projeto contribui para a manutenção do discurso construtivista presente na educação do estado de São Paulo; (iv) as alunas participantes do projeto foram consideradas consumidoras críticas e inventivas de alternativas teórico-reflexiva que respondam às necessidades de seus contextos de trabalho; (v) as alunas apontaram para a necessidade de um formato que privilegia a figura do professor mais experiente como agente fundamental nesse processo; (vi) enalteceram a necessidade urgente da escola constituir-se a partir de um coletivo de professores, uma comunidade voltada para o debate ideológico visando principalmente os fins dos objetivos educacionais; (vii) valorizaram suas experiências práticas e a imersão na sala de aula como elementos importantes na constituição de suas práxis educacional; (viii) valorizaram a antecipação das atividades e disciplinas de natureza prática nos cursos de formação inicial, garantindo essa imersão antecipada no ambiente profissional. Mesmo percebendo o viés do neoliberalismo norteando as ações do Projeto Bolsa Alfabetização, o autor, pela análise das falas, não pôde ocultar que as alunas egressas tornaram-se professoras reflexivas acerca de suas próprias práticas, reconhecendo as fragilidades de sua própria formação, demonstrando disposição para seguir em permanente processo de aprimoramento de suas práticas profissionais (Ibid., p. 209-214).

A dissertação realizada por Liberato (2015), tratou do Programa Ler e Escrever/Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Ao vivenciar o projeto como aluna participante durante sua graduação e ter percebido a fragilidade na formação por parte de colegas de outras universidades, levantou as seguintes questões de estudo:

Como ocorre a formação dos alunos pesquisadores nas Instituições de Ensino Superior? Com qual frequência? Quais os temas abordados nessa formação? As discussões permitem que o aluno pesquisador relacione teoria e prática pedagógica e se aproprie dos fundamentos da alfabetização? (LIBERATO, 2015, p. 38)

Diante desses questionamentos sobre a formação dos alunos pesquisadores no âmbito das IES, a autora elaborou seu objetivo: analisar a formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras. Pretendeu verificar se a aluna pesquisadora desenvolvia atividades para serem entregues nos encontros de formação; investigar com as alunas pesquisadoras se os

professores formadores (orientadores) possibilitavam nos encontros, momentos de troca de conhecimentos advindos da prática; e, verificar se a formação disponibilizava suporte teórico específico sobre alfabetização para que os alunos pudessem atuar em sala de aula.

A autora coletou seus dados por meio de entrevistas com seis alunas pesquisadoras em três IES privadas (duas Faculdades e uma Universidade), parceiras do projeto e realizou análise documental do Programa Ler e Escrever e do Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização. Na análise das respostas a autora pôde constatar que nas IES eleitas para a pesquisa, somente uma delas, a Universidade se estruturou para que as alunas pesquisadoras recebessem das professoras orientadoras uma formação mais voltada aos aspectos pedagógicos da alfabetização. As demais IES, as duas Faculdades, estruturaram-se mais em relação aos aspectos administrativos/burocráticos da parceria o que, segundo a autora é um fato inquietante pois, ao se considerarem pesquisadoras, as alunas deveriam ser orientadas para saberem buscar as informações que complementassem ou tratassem das dúvidas que surgem do cotidiano escolar, fato que não ocorreu pelo despreparo das professoras orientadoras frente aos pressupostos da legislação do Bolsa Alfabetização e falta de conhecimento do material do projeto. Como exemplo, essas alunas pesquisadoras sentiram falta de orientação sobre os temas específicos voltados à alfabetização, fragilizando suas atuações no processo formativo proposto pelo projeto.

A pesquisa de mestrado realizada por Costa (2016), procurou responder a seguinte questão: “Qual é a concepção de linguagem presente no material distribuído pelo programa, em especial, nas atividades de escrita, propostas pelo caderno de atividades do aluno do segundo ano, do Ciclo I do ensino fundamental?” (Ibid., p. 5). Para tal, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica e documental. Com uma descrição da história da formação docente e das políticas públicas, assim como dos métodos de alfabetização e das diferentes concepções de linguagem, a autora priorizou sua análise nos seguintes materiais que compõem as atividades para o Bolsa Alfabetização: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador, as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e o Caderno de Atividades do Aluno, com foco no 2º ano do EF. Em suas conclusões relatou que o material, orientado e elaborado pela concepção de alfabetização desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky representa a terceira concepção de linguagem da história descrita, fruto do construtivismo, denominada Psicogênese da língua escrita. Mesmo que a autora não tenha se proposto a analisar as influências desses materiais diretamente nos alunos pesquisadores, ela considera que o Projeto Bolsa Alfabetização concentrou esforços na formação inicial dos alunos participantes.

2.2. Considerações da análise das pesquisas correlatas

A leitura dos trabalhos, além de agrupar informações coletadas sobre aspectos do Bolsa Alfabetização, proporcionou uma visão abrangente do projeto no âmbito do contexto da prática.

Convicta de que a abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador uma análise relevante da política estudada, ao oportunizar uma compreensão dos múltiplos aspectos que a envolve, num primeiro momento constatou-se que os autores das pesquisas analisadas foram sujeitos participantes do projeto, como professores orientadores, aluna pesquisadora ou profissionais do sistema estadual de ensino, pessoas que conheceram o projeto “por dentro” do sistema, situação que possibilitou a visão real dos contextos institucionais nos quais o projeto foi implantado. Essa experiência legitima a percepção de como a política foi recebida e como ocorreu seu processo de interpretação, como também as avaliações que os demais pesquisadores fizeram sobre o projeto. Focados em analisar o Bolsa Alfabetização, a questão da formação inicial docente foi abordada nos estudos, evidenciando cada vez mais as condições dessa formação no nível superior.

Na perspectiva de Ball, as políticas devem ser criadas para atender os contextos e as demandas reais e concretas. Nesse caso, existia uma demanda, por parte da SEESP, para promover a melhoria dos índices de alfabetização no contexto da escola pública. A proposta do aluno pesquisador atuando junto ao professor regente, de certa forma atendia as necessidades prementes da condição de melhoria da alfabetização dos alunos do sistema educacional paulista e, indiretamente, satisfazia as orientações dos documentos normativos para a formação de professores e suas instituições, trazendo, de certo modo, um olhar para a formação inicial de professores.

Como a política foi recebida e como ocorreu seu processo de tradução e de interpretação?

Foram identificados nas pesquisas sobre o Projeto Bolsa Alfabetização tanto pontos dificultadores como positivos na tentativa inicial de conectar-se com o contexto das IES, das escolas públicas e de seus envolvidos.

Toda adaptação de algum programa ou projeto está sujeita à interpretação pelos agentes que dele participam. Nos primeiros anos do projeto ao restringir o acesso somente às escolas da Grande São Paulo, muitos alunos apresentaram dificuldades financeiras em

permanecer, pela distância entre suas residências e as unidades escolares. Diante desse fato, a Secretaria de Educação ampliou o projeto para todas as escolas da Coordenadoria de Ensino do Interior, abrangendo e favorecendo assim tanto os municípios mais próximos como os mais distantes da capital. Dados atualizados¹⁷ do cadastro de escolas da SEESP indicam que a rede de ensino estadual é composta por 1.664 escolas e nelas contam 110.848 e 122.940 alunos matriculados no primeiro e no segundo ano, respectivamente. Portanto, a manutenção e ampliação desse projeto deveria ser mantida pela abrangência do sistema.

Um fator que proporcionou a adesão ao projeto refere-se ao propósito da bolsa, que deveria condizer com o valor de uma bolsa de iniciação científica¹⁸ sendo um elemento importante que constou, nos estudos, para atrair os participantes. Essa condição é justificada pelo baixo poder aquisitivo de uma grande parcela dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia.

O Bolsa Alfabetização faz parte do programa Ler e Escrever que preocupa-se com a melhoria da alfabetização dos alunos da rede estadual de ensino. Uma das críticas recaiu na questão dos elaboradores do projeto não envolverem os professores das unidades escolares, desconsiderando suas reais condições de trabalho para um efetivo processo de alfabetização. Diante da dupla novidade – conhecer o programa e receber um aluno de Pedagogia em sua sala, a entrada do Bolsa Alfabetização no sistema de ensino não transcorreu, em algumas situações, de maneira tranquila. Entretanto, pelas condições de trabalho dos professores da rede pública com uma média de 30 alunos, poder contar com um estudante de Pedagogia foi considerado positivo pelos profissionais das unidades escolares. Entre os autores há um consenso de que houve mudanças nas demandas da docência, requerendo uma ampliação e diversificação de conhecimentos para atender adequadamente o aluno, a sala de aula, a escola e a própria comunidade na qual exercem sua profissão. Um professor sem apoio, sem tempo para qualificar-se não consegue atender às demandas que surgem, que vão além de alfabetizar seus alunos. Segundo Vaillant (2003, p. 9):

a questão docente e, em particular, a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores no quadro de um revitalização geral da profissão docente.

Passados os primeiros momentos de adaptação, o projeto foi visto como positivo frente a algumas situações: na perspectiva dos alunos, a boa receptividade pelos professores

¹⁷ www.educacao.sp.gov.br. Data base: 31 de agosto de 2017.

¹⁸ Cf. Apêndice A.

regentes os levaram a se considerarem coparticipantes e colaboradores na ação docente. Pelos professores, suas atuações como coformadores no processo de desenvolvimento da docência dos alunos pesquisadores regentes foi muito valorizado.

É importante destacar que nem todas as IES que participaram do projeto estavam estruturadas conforme as diretrizes da FDE. O despreparo de alguns profissionais do ensino superior foi notório em alguns estudos, corroborando com a ideia de que nas IES privadas não há um real comprometimento com a formação de professores. Essa constatação foge ao que se defende ser uma boa formação para o futuro professor; aquela que deve contemplar o aprender sobre o aluno, a escola e a comunidade na qual se insere.

Baseado nessa interpretação, temos que ter clareza de que o conceito de aprendizagem esteja intimamente articulado com seus aprendentes, seja ele o professor, seja o aluno, no sentido de que todos, concomitantemente, em seus processos distintos de aprendizagem possam se transformar, em todos os níveis. No caso dos cursos de formação de professores sua característica eminente é a de ensinar o futuro docente a aprender a ensinar.

Nesse sentido, a formação inicial de professores passa pela necessidade de um entendimento do que é ser professor, e de sua ação efetiva frente às diferentes realidades sociais que se agregam no ambiente escolar. Entretanto, conforme nos alertam Vaillant e Marcelo (2012, p. 16):

a avalanche de mudanças sociais não foi acompanhada das correspondentes transformações nos processos de formação docente. Em muitos casos os esforços realizados não serviram para garantir um desenvolvimento profissional docente sustentável e, na prática, a formação docente provou ser “resistente” e difícil de mudar.

Pela afirmação dos autores, a pesquisa sobre um projeto de formação inicial de professores torna-se relevante para, justamente, lançar luz ao tema e suscitar transformações nas práticas formativas, que ainda não ocorreram. No estudo de Hargreaves (1999) sobre a geografia social da formação de professores, o autor também indica a necessidade de mudanças quando defende quais deveriam ser as da formação:

a contribuição específica das faculdades de educação universitárias na formação de professores não deve estar baseada na sua contribuição histórica onde está localizada, nem no interesse dos próprios formadores para defender seu profissionalismo, [...] as faculdades de educação deveriam contribuir com o que estão preparadas para fazer: *desenvolver a compreensão das instituições e processos educativos*, favorecendo uma reflexão crítica e construindo as habilidades de investigação que permitam

aos professores desenvolver o entendimento e a reflexão como base para uma melhora contínua ao longo de suas vidas profissionais. (HARGREAVES, 1999, p. 131-132, grifo nosso)

Diante da fala dos autores citados, a qualidade da formação inicial inicial está imbricada na qualidade da formação continuada que o profissional da educação vai construir na sua profissionalidade. Firma-se com isso a necessidade de transformar, nas faculdades de educação, os processos formativos dos futuros docentes. Ao revelarmos o significado do acompanhamento das mudanças que emergem do contexto social, por meio de reflexão crítica e novas ações, torna-se relevante a participação das instituições escolares e dos processos formativos na formação docente no sentido de superar uma formação que não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais de exercício da docência (VAILLANT, 2005).

Muitos fatores podem reorientar a formação docente. O que deve tornar-se inovador nessa reorientação do processo de formação é o fato de que a ação de ensinar deva atender e acompanhar as novas demandas sócio-históricas que a realidade nos apresenta. Num sentido do qual compactuo, a boa formação é aquela que oferece ao futuro docente os conhecimentos para o enfrentamento de sua profissão que é “fazer outros se apropriarem de um saber – ou melhor, ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Nesse caso, cabe enfatizar o proposto pela autora ao destacar a *formação para ensinar* ante a prática histórica da *ação de ensinar*.

Diante das evidências que as pesquisas correlatas apresentaram, a segunda questão desenvolvida para analisar o contexto da prática anunciam provocações do Projeto Bolsa Alfabetização na estrutura da formação inicial docente.

Como, nos estudos revistos, os envolvidos no projeto avaliaram essa proposta?

O contato do aluno pesquisador com a realidade escolar, com a realidade de sala de aula numa perspectiva ativa desse aluno foi, sem dúvida, um dos resultados mais positivos dos estudos. Imprescindível que fosse realizado de uma forma prolongada, vivida, sistematizada, quando os alunos pesquisadores puderam perceber o avanço da alfabetização nos estudantes ao longo do ano. Foi unânime nos estudos que essa experiência contribuiu para uma reflexão do aluno pesquisador sobre a concepção do trabalho docente na sala de aula e as relações que se estabelecem dentro da unidade escolar, revelando os aspectos atitudinais pertinentes de um convívio saudável entre todos os sujeitos que compõem o contexto escolar.

De certa forma, a qualidade da formação pela qual o aluno passa é condição para o processo de transformação do vir a ser professor. Nesse caso, aprendizagem e transformação tornam-se conceitos relevantes para o estudo da formação inicial docente. A explicação de Carvalho (2011, p. 1) nos ajuda a compreender essa relação:

A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse ‘algo novo’ que se aprendeu nos transformou em um novo ‘alguém’. E essa é uma característica forte do conceito de formação: *uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende.* (grifo nosso)

A realidade vivida pelos alunos revelou a escola como fonte inesgotável de aprendizagens e que as relações entre teoria e prática não podem ser desconsideradas e muito menos desconectadas em um curso de formação de professores. Essa concepção por parte das pesquisadoras, que vivenciaram em suas IES o projeto, retoma a reflexão sobre o formato que o curso de Pedagogia deve assumir para que contribua com a transformação do aluno pesquisador em um professor com mais qualidade na sua atuação em sala de aula.

As condições de aprendizagem da docência proporcionadas pelo Projeto Bolsa Alfabetização são consideradas como relevantes no processo formativo dos alunos pesquisadores ao favorecer, por meio da reflexão crítica construída na elaboração dos relatos reflexivos, condições de investigação que permitiram aos futuros professores desenvolver seu entendimento das práticas docentes observadas durante o processo de alfabetização das crianças. Na avaliação realizada pelas pesquisadoras, enquanto atuantes no projeto, a fragilidade do Bolsa Alfabetização incorreu sempre quando levantaram a necessidade de um diálogo mais aberto entre as professoras orientadoras e as professoras regentes, ou seja, o diálogo entre as IES e as unidades escolares, sem que houvesse, necessariamente, a participação das alunas pesquisadoras, envolvimento que a estrutura do projeto não proporcionou.

2.3. Considerações da análise do contexto dos efeitos pela leitura das pesquisas correlatas

A leitura analítica das pesquisas que focaram o Projeto Bolsa Alfabetização também possibilitou identificar quais foram os benefícios do projeto destacando os efeitos de primeira ordem e de segunda ordem, explicitadas pela abordagem do ciclo de políticas. Nesse caso

algumas considerações devem ser feitas. Quando Mainardes (2006) nos apresenta a intenção de Ball para ampliar a análise do ciclo de políticas para o contexto dos resultados ou dos efeitos, nos esclarece que a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ball define a identificação dos efeitos de primeira ordem pelas mudanças que ocorrem na prática ou na estrutura da política, o que provocou a formulação da seguinte questão: *quais efeitos os envolvidos no projeto identificaram na formação inicial?*

Para a análise dos efeitos de segunda ordem, percebendo as mudanças que o projeto proporcionou na condição da formação inicial, a perspectiva adotada para análise foi a seguinte: *qual foi a consequência desse programa nos padrões de oportunidades formativas nos alunos pesquisadores?*

Quais efeitos os envolvidos no projeto identificaram na formação inicial?

A atividade profissional docente requer, necessariamente, uma relação entre pessoas. No percurso histórico dessa relação transpassa, entre outros fatores, o conhecimento a ser transmitido pelo professor e o assimilado pelo aluno e suas inúmeras formas construídas, desconstruídas e reorganizadas nessa relação, as quais são justificadas pelas circunstâncias em que foram produzidas.

No contexto da formação, o Projeto Bolsa Alfabetização permitiu, nas relações estabelecidas entre seus participantes, a identificação, por parte dos alunos pesquisadores, de conhecimentos e aprendizagens sobre a dinâmica que permeia a sala de aula, sobre a escola e as relações que lá se desenvolvem e sobre o processo de alfabetização, possibilitando uma nova percepção do modo de ver e de compreender os conhecimentos teóricos transmitidos pelas disciplinas do curso de Pedagogia. Essa percepção provocou que algumas alunas pesquisadoras relatassem a ausência de conteúdos nas suas IES sobre temas específicos voltados à alfabetização, o que interferiu no desenvolvimento do processo formativo proposto pelo projeto. Como exemplo, foi mencionada a desarticulação, nas IES, entre os conhecimentos sobre a prática de ensino na alfabetização com a realidade das professoras alfabetizadoras nas unidades escolares. No caso específico do Bolsa Alfabetização, o conhecimento sobre o construtivismo deveria ser um dos temas estudados para que as alunas pudessem se inserir com melhores condições no projeto. A articulação entre teoria e prática nas instituições formadoras ainda permanece como um entrave para a melhoria da qualidade na formação docente.

A superação dessa situação, em alguns estudos se evidenciou pelo papel delegado à professora regente como coformadora das alunas pesquisadoras, ao possibilitar a articulação da teoria com a prática na formação das alunas e pelas professoras orientadoras na exigência do exercício sistemático de produção de relatórios da investigação didática realizada, o que favoreceu o aperfeiçoamento da escrita e da reflexão que eles desencadearam. Ambas situações revelaram a valorização pelas alunas pesquisadoras do formato que fortalece e privilegia a figura do professor mais experiente como agente fundamental no processo da formação inicial.

Qual a consequência desse programa nos padrões de oportunidades formativas nos alunos pesquisadores?

A experiência da vivência sistemática na escola pública se constituiu como uma oportunidade relevante na formação das alunas pesquisadoras. O conhecimento sobre o funcionamento da escola proporcionou o contato com a realidade dos docentes que vai além da sala de aula, possibilitada pela participação de algumas alunas em reuniões de HTPC, consideradas burocráticas ou não, mas que de certa forma evidenciou a realização de um trabalho coletivo existente na escola, especialmente na orientação de resolução de problemas e de planejamento, oportunizando às alunas participantes do projeto, uma percepção mais clara das relações e responsabilidades que permeiam a unidade escolar.

A oportunidade de acompanhar o agir do professor regente frente à tarefa de alfabetizar, de poder exercer a ação docente, aprender quais os conhecimentos importantes para o trabalho em sala de aula, foram elementos evidentes na interpretação dos participantes que valorizaram suas experiências práticas. Nesse sentido, a experiência de sala de aula, numa prática contínua, articulando a teoria aprendida no curso de Pedagogia e o apoio que receberam dos professores orientadores e regentes, com a ajuda da bolsa, contribuíram para que as alunas participantes valorizassem o Projeto Bolsa Alfabetização.

2.4. Algumas reflexões sobre a articulação entre teoria e prática na formação de professores

A formação de professores para os anos iniciais da educação básica, nos cursos de Pedagogia, fez surgir no Brasil uma série de reflexões a respeito da articulação entre teoria e prática nessa formação, no sentido de superação da dicotomia entre os termos.

Parto do entendimento de que o curso de Pedagogia desenvolve uma relação intrínseca entre a teoria e a prática. Vista como teoria da educação, a Pedagogia permite ao aluno tanto o conhecimento das diferentes visões e objetivos da educação e do ensino, em diferentes momentos históricos, quanto o desenvolvimento da reflexão diante das ações que o educador venha a desempenhar no enfrentamento de problemas durante de sua trajetória profissional.

Mesmo que diante da história houvesse diferentes concepções sobre como formar o docente, tomo como ponto de partida o conhecimento das “ciências” da educação, a teoria ou o conhecimento acadêmico,¹⁹ encarado como um elemento relevante na formação que depara o formando com o que já foi produzido e, na essência, aceito como legítimo.

Saviani (2008) reforça esse pensamento ao refletir sobre a recuperação dos clássicos, no sentido de fornecerem critérios para uma formação consistente do professor,²⁰ possibilitando a “condição de distinguir na educação o que é principal do que secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural” (SAVIANI, 2008, p. 652).

Localizo em Shulman (2014, p. 207) essa mesma acepção quando, na década de 1980 ao pesquisar as reformas na formação de professores e questionando quais seriam as fontes da base de conhecimentos para o ensino, identifica-as como:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Se pensarmos na afirmação de Schulman no percurso de três décadas, é possível dizer que ainda não é possível visualizar, na maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil, uma formação com essa estrutura, que contemple o conhecimento disciplinar, uma condição material apropriada, a pesquisa e a prática. Responsável pela formação do professor para as séries iniciais na atualidade, e cujo objetivo é a formação do professor alfabetizador, o curso de Pedagogia deve ter como fonte primária da base do conhecimento para o ensinar: (i) os estudos acumulados na área sobre a alfabetização e pela produção acadêmica filosófica, histórica e sociológica sobre a natureza do conhecimento dessa área acrescida da; (ii) literatura oferecida pelos estudos referentes aos processos de escolarização, ensino e

¹⁹ Zeichner, 2010.

²⁰ Aqui o autor refere-se à formação do professor e do pedagogo, aos cursos de Pedagogia.

aprendizagem. Ao tornarem-se fontes fundamentais para a formação docente considero juntamente com Schulman que:

o ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? (SHULMAN, 2014, p. 207-208)

Na formação de professores, não se ensina a matéria com o objetivo de preparar o aluno para que seja um especialista, mas sim para aumentar sua capacidade de compreender seu mundo e influir sobre ele (FENSTERMACHER, 1989).

As perguntas postas por Shulman e a afirmação de Fenstermacher nos colocam diante de um dilema que devemos enfrentar na formação de professores: como articular a teoria e a prática na formação inicial de professores, nos cursos de Pedagogia? Longe de privilegiar somente o conhecimento da teoria nessa formação, devemos estar atentos para o fato de que os conhecimentos da história, da filosofia, da sociologia, da psicologia como referências não podem estar vinculados a um modelo de formação de um profissional que exerce seu papel como “técnico-contínuísta, aquele que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social”, deixando o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social, resultando num ato educativo com caráter funcionalista, mecânico, rotineiro, técnico, burocrático e não reflexivo (IMBERNÓN, 2011, p. 63). Deve-se romper com um modelo de formação de professores baseada numa racionalidade técnica, no qual as instituições formadoras devem demovê-lo de seus currículos.

Shulman (2014), ao apresentar as fontes relacionadas ao conteúdo do conhecimento, afirma que o professor, necessariamente, deve ir além de uma compreensão profunda das matérias específicas que ensina, formando-se numa educação humanista abrangente que deverá servir para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. Nesse caso, o professor possui responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois ele se torna a fonte primária da compreensão do conteúdo pelo aluno. Pensando por essa ótica, na formação de professores a relação entre teoria (conhecimento do conteúdo) e a prática (como ensinar o conteúdo a ser compreendido pelo aluno) deve ser vista como complementar, considerando suas especificidades.

Segundo Saviani (2007, p. 108) ao compreendermos teoria e prática como aspectos distintos da experiência humana, seu entendimento deve se dar numa relação dialética:

[...] Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Posta essa relação orgânica entre teoria e prática, que deve se perpetuar nos cursos de formação de professores, Tancredi (2009, p. 16), ao discutir a aprendizagem da docência na sociedade atual, destaca a complexidade envolvida na formação de professores, ao afirmar que essa formação deva dar condições para que o futuro professor consiga “transformar a teoria em prática e a prática em teoria”, o que representa um grande desafio para as IES que oferecem a formação. Para a autora, na responsabilidade de acompanhar as mudanças constantes pelas quais passamos; mudanças tecnológicas, de constituições familiares, de posicionamentos sociais, o curso de formação deve propor articulações que:

fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas), ajudam a construir posicionamentos profissionais, éticos, a modificar valores, a começar a ensinar. Começar a ensinar é a expressão chave para os cursos de formação inicial, e conjugar conhecimentos teóricos e situações práticas, a chave para o desenvolvimento profissional em todas as fases da carreira. (TANCREDI, 2009, p. 26)

Logo, complementar ao conhecimento da teoria, a prática²¹ também deve ser considerada um elemento base para a formação docente.

Em palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro/SP), por ocasião do dia do professor, António Nóvoa (2007) se refere a alguns desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo e, dentre eles, a importância de uma formação centrada nas práticas. Como afirma o autor, o excesso de conhecimento teórico na formação ou nas metodologias, isolam o futuro professor das questões práticas que contribuem para a

²¹ Esse conceito recebe diferentes definições: para Schulman (2014), a sabedoria da prática, para Imbernón (2011), aprendizagens práticas, para Zeichner (2010), experiências de campo.

aprendizagem dos alunos. Ao fazer uma crítica às práticas homogeneizadoras e uniformes dos professores, elege como um dos desafios da profissão uma formação centrada nas práticas e, principalmente, na reflexão dessas práticas.

Nas suas palavras:

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação de professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. (NÓVOA, 2007, p. 16)

No Brasil, o argumento de Nóvoa sobre os modelos tradicionais que pouca importância dão às práticas também foi reafirmado nos resultados da pesquisa realizada por Gatti et al. (2010), que analisou o currículo de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Pela análise das ementas das milhares de disciplinas criadas pelos cursos, foi possível constatar que poucas são capazes de explorar, em seus desdobramentos, práticas educacionais. No caso específico dos cursos de Pedagogia constatou-se que: “[...] mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo-teórico e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas” (GATTI et al., 2010, p. 132).

Na investigação dos currículos das demais Licenciaturas, a pesquisa constatou que as disciplinas que dizem respeito à formação do professor para a educação básica, organizadas pelos cursos, revelaram uma carga horária reduzida, com conteúdos insuficientes, comprometendo, de certa forma, o desenvolvimento profissional do futuro docente.

Zeichner (2010), também se junta a essa crítica ao apontar um problema que persiste nas formações tradicionais de professores, a falta de conexão entre os cursos de formação e o campo da prática. Segundo o autor, pesquisas mostram que as “experiências de campo, constituem-se importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente, mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores possam demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas” (ZEICHNER, 2010, p. 484).

Corroborando essa proposição, ao fazer uma análise da necessidade de repensarmos a formação docente, Imbernón (2011, p. 66) também constata que no processo formativo deve-se considerar as práticas como “aprendizagens práticas” e não como mera aquisição de conhecimento para que o futuro docente assuma uma determinada cultura de trabalho. O autor defende a transformação das práticas da formação inicial redefinindo as relações do aluno com a realidade da escola, de modo que “as práticas devem servir de estímulo às propostas

teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica” (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

Ao apresentar resultados de pesquisa da relação entre uma formação docente com mais tempo e com qualidade e a qualidade dos professores formados, Darling-Hammond (2014, p. 239) sustenta que o papel mais importante das universidades na preparação dos professores, está em “desenvolver a habilidade de ver para além da própria perspectiva, de colocar-se no lugar do aluno e entender o significado da experiência em termos de aprendizado”. Na defesa dessa visão, a autora afirma que o futuro professor que não exerceu, em sua formação na universidade, uma atividade de investigação sobre o aprendizado e as relações entre os alunos da escola básica, não terá condições de refletir a respeito de diferentes perspectivas culturais e cognitivas.

Segundo a autora, a capacidade para entender o outro somente será possível ao futuro professor, “por meio de estudo, reflexão, experiência guiada e investigação”. Para tal, as características fundamentais da educação universitária entendida como lugar de pesquisa, de alargamento das perspectivas e do cruzamento de fronteiras, devem engajar os futuros professores na investigação do aprendizado e da vida dos alunos, e na análise dos diferentes resultados do ensino. De acordo com a autora:

Se as universidades vão continuar a fazer a importante contribuição que podem fazer para a educação dos professores, precisam perseguir esses ideais de construção do conhecimento e busca da verdade por meio da criação de uma práxis genuína entre ideias e experiências, honrando a prática em conjunto com a reflexão e a pesquisa, e ajudando os professores a ir além de suas fronteiras pessoais e apreciar as perspectivas daqueles a quem vão ensinar. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 240-241)

Ao defender a importância da aprendizagem, tanto dos conteúdos quanto das práticas na formação de professores, deve-se superar uma visão unilateral que, ora defende somente a teoria, ora somente as práticas, evitando o que Saviani (2007, p. 103) define como as duas grandes tendências:

a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

No sentido de superação dessa dicotomia pelos cursos de formação de professores, admite-se o valor formativo da necessidade da vinculação entre teoria e prática, dando especial relevo à escola de educação básica. Este entendimento consta no Parecer nº 5/2005, que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O documento apresenta como um dos princípios do Curso na formação do licenciando o conhecimento da escola: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania” (BRASIL, 2005, p. 6). Nessa concepção de escola o futuro docente vai articular o repertório de conhecimentos e habilidades adquiridos no seu processo inicial de formação, junto aos conhecimentos advindos da escola.

Vários são os autores que concordam com essa perspectiva na formação docente. Para Saviani (2007) os cursos de formação poderiam ser organizados a partir da perspectiva da história da escola básica. Nessa concepção, a história se colocaria como eixo da organização dos conteúdos e a escola como locus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo, possibilitando a articulação entre teoria e prática na formação de professores.

Para Mizukami (2013), em oposição ao que apregoam os adeptos do senso comum quando afirmam que para ensinar basta saber o conteúdo, desmerecendo os processos formais, sistemáticos, contextualizados e fundamentados que o ensino exige, a docência deve ser aprendida tal qual as demais profissões. A autora considera a escola local de excelência da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência quando, por meio de vivências supervisionadas e problematizadas, em situações concretas de ensino-aprendizagem, conduzem a compreensões mais profundas de estratégias, modelos, demonstrações, rotinas, etc.

Segundo Tancredi (2009, p. 15), “considerar a formação (inicial) como construção de conhecimentos e atitudes que favorecem as primeiras inserções na prática é abrir-se para aprender ao longo da vida profissional, outra importante necessidade dos professores de hoje”. A noção da aprendizagem da docência como um processo ao longo da vida profissional configura uma nova interpretação dessa formação.

Para o desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino, o futuro professor, segundo Shulman (2014, p. 209) deve estar familiarizado com o cenário das estruturas e materiais educacionais, além das instituições, organizações e mecanismos, o que inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar. O futuro professor precisa “conhecer o território” do ensino.

As reflexões apresentadas nessa sessão revelam o quão importante é, para a formação de professores, a articulação entre teoria e prática. Ciente de que não deve haver o predomínio de uma sobre a outra, as instituições formadoras devem considerar a formação inicial como um período que prepare o futuro professor para a complexidade que a profissão exige diante das situações escolares, que são singulares e múltiplas ao mesmo tempo.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS

Para analisar as contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização enquanto ação de uma política pública voltada ao processo de iniciação à docência, fez-se necessário o entendimento de conceitos substanciais que subjazem o campo de pesquisa sobre políticas educacionais. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143), “Tanto no cenário nacional quanto internacional, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação”.

Nesse sentido, o entendimento do campo também se fez como uma busca de definições conceituais. Inicialmente partiu-se de um texto sobre metodologia de análise de políticas públicas organizado pelo Grupo de Análise de Políticas e Inovação (OIE, GAPI, 2002, p. 2), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o qual destaca uma forma de resumir o conceito de política, a partir de três elementos comuns:

1. uma teia de decisões e ações que alocam (implementam) valores;
2. uma instância que, uma vez articulada, vai conformando o contexto no qual uma sucessão de decisões futuras serão tomadas;
3. algo que envolve uma teia de decisões ou o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão única localizada no tempo.

Sobre o conceito de “Análise de Política”, tomou-se emprestado a definição de Dye (1976, p. 1, apud DAGNINO, 2002): “Análise de Política é *descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz*” (grifos nossos). Compreendo que esse fazer está relacionado às demandas da sociedade que devem ser enfrentadas pelos governantes e que necessitam de soluções.

Num segundo momento, foi indispensável definir e diferenciar Estado e Governo. Baseada em Höfling (2001, p. 31), o conceito de política pública explicita-se assim:

[...] considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a

sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A definição de política pública deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade. Retomando Höfling (2001, p. 31), “Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (HÖFLING apud GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional por meio de leis, decretos, portarias e resoluções.

As questões da nossa sociedade partem de todos os contextos que a representam; do contexto da economia, do contexto social e do contexto cultural; do contexto das instituições, do contexto político, etc. Na história do Brasil, pós CF 1988, os governos ainda não conseguiram sanar fatores que são geradores das mazelas que marcam a sociedade brasileira como a falta de educação pública de qualidade para toda a sociedade, a carência de emprego digno para grande parte da sociedade economicamente ativa, a ausência da oferta de saneamento básico para toda a população, a precariedade da saúde pública, a administração precária da segurança pública ou a insuficiência de habitação digna para todos. Nesse sentido, nossas políticas públicas são desenhadas e formuladas, depois desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados para que, quando postas em ação, atinjam nossas necessidades produzindo resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006).

Para a compreensão de uma política educacional, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011) é necessário o esclarecimento anterior do conceito *policy sciences*,²² para que se tenha uma visão correta das características que acompanham esse tipo de política. As referências teóricas iniciais sobre esse conceito datam da segunda metade do século XX, e partem de uma multidisciplinaridade, ora pela sociologia desenvolvida no Reino Unido, ora pelo campo da administração educacional conforme ocorreu nos Estados Unidos ou então pela ótica da ciência política realizada na América Latina.

Nessa pesquisa, não se pretendeu eleger uma ou outra disciplina, por entender que na sociedade do século XXI a compreensão dos conhecimentos que cada uma das áreas nos

²² Segundo Deleon e Vogenbeck (apud MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011, p. 144), na atualidade *policy science* envolve a análise de/sobre políticas.

oferece é essencial para analisarmos uma política educacional. Toma-se como ponto de partida a pluralidade dos sujeitos e contextos que dela se beneficiam.

Pretender analisar uma política educacional implantada no estado de São Paulo, requer do pesquisador um conhecimento da história nacional referente ao campo. Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros. Tomando a história da educação brasileira, Saviani (2008) nos apresenta a tese de que são duas as limitações tradicionais que impedem a continuidade das políticas educacionais. A primeira limitação diz respeito à insuficiência de recursos financeiros, conforme esclarece Chaia (1965):

E Rui Barbosa constatava em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço (educação) apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação. (CHAIA, 1965, p. 82-87, apud SAVIANI, 2008, p. 10)

No decorrer da República, os seis textos constitucionais²³ elaborados apresentaram, de formas distintas, o percentual de recursos destinados à educação que variou conforme os dois momentos políticos que se revezavam no Brasil, ora democracia ora ditadura.

O segundo fator que limita a continuidade da política educacional, ocorre pela sequência interminável de reformas, geradas por cada representante político,²⁴ identificando, conforme denominou Saviani (2008, p. 11), as metáforas do ziguezague ou do pêndulo:

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

Em estudo realizado por Vieira (2000, p. 133) sobre as políticas educacionais entre os anos de 1985 e 1995, os documentos deixados pelos gestores configuram a possibilidade de

²³ Considero as Constituições elaboradas nos anos de 1890, 1934, 1937, 1946, 1967/1969 e 1988.

²⁴ No estudo da história das reformas educacionais brasileiras, até a segunda metade do século XX, as reformas eram nomeadas pelo então responsável pela pasta da educação. Cito como exemplos: Reforma Leôncio de Carvalho, 1879; Reforma Rivadávia Correa, 1911; Reforma Francisco Campos, 1931; Reformas Capanema, entre 1942 e 1946.

análise da *continuidade descontínua*, pois: “Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, ideias e planos para o futuro. Tudo está começando outra vez...”.

O quadro do movimento de reformas contínuas/descontínuas na área da educação revela uma prevalência das políticas de governo pois as identificamos como ações do Executivo que visam responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas, em detrimento das políticas de Estado cujas decisões devam passar “em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”, conforme esclarece Oliveira (2011, p. 329).

Considerando que as reformas empreendidas, tanto de governo como de Estado, devam levar em conta as necessidades dos envolvidos em seus diferentes propósitos, para a análise da legislação nacional que trata da formação docente e da legislação estadual que organiza o Projeto Bolsa Alfabetização, o referencial teórico/metodológico partiu das contribuições da *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas), desenvolvidas por Stephen Ball e Richard Bowe a partir da última década do século XX. De acordo com Mainardes (2006, p. 48), pesquisador brasileiro cujos estudos de políticas educacionais baseiam-se nesses autores:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Metodologicamente, Mainardes esclarece que para Ball e Bowe, o foco da análise de políticas se daria, inicialmente, pela interpretação de um ciclo contínuo constituído por três aspectos denominados “política proposta”, “política de fato” e “política em uso”. Posteriormente essa denominação foi alterada para que a análise da política pudesse transcender sua denominação imediata, considerando a forma ou as formas de como a política foi elaborada e as interpretações que seus usuários fazem dela. Para tal propuseram uma base para a análise de políticas composta por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. [...] Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. [...] influências globais e

internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. [...] O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. [...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006, p. 51-53)

Posteriormente, Ball (1994) incluiu mais dois contextos ao seu ciclo de política, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, uma vez que para o autor o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. Para especificar melhor sua concepção ao contexto dos resultados ou efeitos, Ball (1994) apresentou uma distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são as mudanças na prática ou na estrutura, que são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem são as mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Segundo Mainardes:

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-55)

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Crítico das ações promovidas pelo ideário neoliberal que, no decorrer dos anos 1980, impulsionaram no Reino Unido reformas educacionais com enfoques ideológicos e com características conservadoras emprestadas do setor privado – Qualidade Total, Gerenciamento Local das Escolas, Gerenciamento de Recursos Humanos –,²⁵ ao referir-se aos estudos em política educacional, Ball (2006) adverte que a pesquisa em políticas educacionais deve partir da uma importante constatação:

²⁵ Local Management of Schools (LMS), Human Resources Management (HRM).

De modo geral, a análise política necessita ser acompanhada por cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispomos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma. (BALL, 2006, p. 16)

O autor afirma que não se deve pensar em políticas educacionais sem conceber os contextos nos quais elas foram elaboradas e onde e por quem deverão se desenvolver. Esses contextos representam o conceito de “arquitetura mutável das políticas”, que Ball toma emprestado de Cerny (1990, apud BALL, 2004), um conceito indicativo do contexto da globalização quando da definição de novos paradigmas provenientes dos acordos entre a sociedade civil e o Estado. Identifica-se agora uma tendência pós-neoliberal, representada por um modelo de Estado que admite uma governança junto aos novos atores existentes, definindo novas formas de prática e cultura organizacional (BALL, 2014, p. 37). Termos como Estado avaliador, serviços sociais como possibilidade de lucro, novas relações de trabalho e cidadão como consumidor vigoram nas novas regras políticas que os Estados neoliberais passaram a elaborar. Tomando como referência de análise as reformas promovidas no Reino Unido, a partir dos anos de 1990, e que ecoam no Brasil, Ball (2004) ressalta que na área da educação:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. (BALL, 2004, p. 1108)

Ciente dessa perspectiva, uma análise de política educacional tem como objetivo iluminar lutas culturais e ideológicas nas quais a política esteja localizada, pretendendo evitar o que Ball (2006) denomina de pesquisas do tipo “empirismo descritivo” ou pesquisas que apontam para o “isolacionismo”, ou seja, quando os estudos sobre política educacional são desconectados da arena mais ampla da política social. Citando vários autores, Stephen Ball apresenta dois conceitos que considera importante quando se realiza uma pesquisa sobre políticas educacionais, o que ele chama de análise de “redes políticas” e “governança em rede”, ambos conceitos contidos nos processos de globalização. Define redes políticas como:

Redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem

comunidades de políticas, geralmente compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. [...] Por meio delas (redes políticas), é dado espaço a novas vozes dentro do discurso da política. (BALL, 2014, p. 29)

Atrelado à existência dessas redes políticas, coexiste uma forma de renúncia (intencional) do Estado no que diz respeito à sua autoridade, gerando uma nova forma de governança da educação, expressa pelas novas relações internacionais e transnacionais existentes entre o Estado e os novos atores participantes no compartilhamento de resoluções dos problemas do Estado que afetam o desenvolvimento da educação. Esse compartilhamento pode ser definido pelas parcerias público-privado defendidas pelo pós-neoliberalismo. Na busca de um conceito de governança que se relacionasse com a mesma ideia de Ball, a definição científica-social dada por Amos (2010, p. 25) nos esclarece que:

A razão que levou a governança a se tornar um termo importante na política e na pesquisa educacional está ligada a mudanças profundas na área da educação. Essas mudanças envolvem especificamente os instrumentos e os meios de direcionamento, as novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais e o surgimento de novos atores na política educacional.

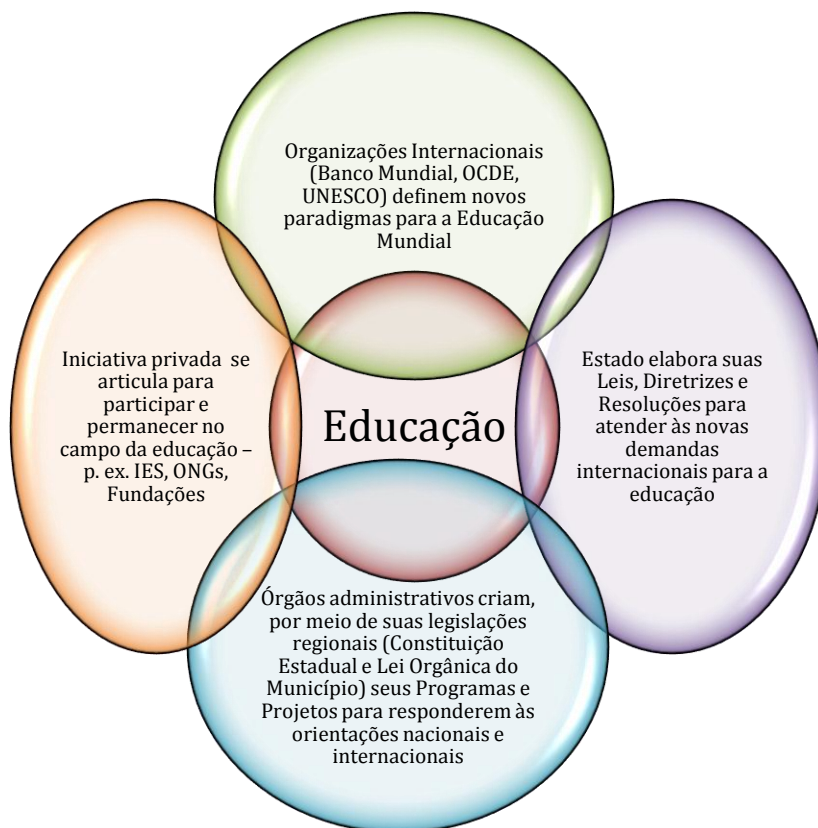
De acordo com esses conceitos, a análise do contexto de influência e de produção de texto requer uma atenção nas vozes desses novos atores por meio de seus discursos, coordenados entre os níveis local, nacional e internacional que introduzem seus pensamentos sobre as políticas, permeados “com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro de uma rede de relações e é legitimado por ela” (BALL, 2014, p. 36).

Um dos objetivos dessa rede de políticas e das novas formas de governança certamente é a melhoria da qualidade na educação. Podemos pensar que o Estado, nessa estrutura, tenha perdido seu poder de decisão. Entretanto, especialmente no Brasil, quando temos o Estado, representado por todas as esferas administrativas, determinando por meio de um aparato legal qual caminho a ser seguido pelos novos atores, identificamos uma nova forma de poder do Estado o qual, segundo Ball, citando Rhodes (1997), pode ser designado como “[...] recurso de troca, às regras do jogo e à autonomia significativa do Estado” (BALL, 2014, p. 31).

A figura a seguir ilustra os níveis que compõem uma análise do contexto de influência e do contexto da produção de texto como sistema de trocas, representados pelas instituições

internacionais e transnacionais e pelos atores que movem-se na arena das decisões políticas sobre educação:

Figura 1 – Níveis que compõem uma análise do “contexto de influência” e do “contexto da produção de texto”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em consideração nossa realidade federativa, a utilização desse referencial para análise de programas e políticas educacionais deve ter em vista sua dimensão e diversidade territorial como também a autonomia dos Estados federados. Pelas orientações dos documentos normativos elaborados pelos órgãos administrativos federais, cabe analisar como o país, nas suas particularidades e individualidades administrativas, desiguais e heterogêneas, enfrenta a questão da qualidade da formação inicial de professores para responder ao problema da melhoria da ação docente e, conseqüentemente, da educação.

A necessidade de atendimento da população excluída da escolarização básica, fez com que o Estado estruturasse a formação inicial do professor junto às instituições públicas e privadas de ensino superior, possibilitando condições para a formação docente.

A análise de Claude Lessard (2006) sobre a relação do Estado com as universidades na perspectiva do neoliberalismo, também orientou e contribuiu muito para análise do contexto de influência e do contexto da produção de texto. Ao discutir a política instaurada na América

do Norte, denominada New Public Management (Nova Gestão Pública), o autor situa o interesse do Estado na escolarização e, consequentemente na elaboração de políticas para profissionalização da mão-de-obra docente e para a profissionalização do contexto de trabalho.²⁶ A necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial docente alinha-se às transformações sócio econômicas do atual contexto global. Segundo o autor,

[...] essa exigência de uma mão-de-obra docente de melhor qualidade é claramente e cada vez mais um assunto de Estado que, pelo viés de políticas explicitamente voltadas para este objetivo, tenta coordenar o conjunto dos atores do campo do ensino, garantir a coerência e a sinergia de suas ações e inserí-los no âmbito mais global das políticas educativas focadas na economia do saber, na globalização da concorrência e na ética da responsabilização e do desempenho. (LESSARD, 2006, p. 203-204)

Ao tratar da regulamentação para a formação de professores no Brasil, é possível inferir que as políticas criadas pelo Estado legitimam o vínculo entre as IES formadoras e as escolas, colocando a formação do professor como elemento importante na visualização de melhoria da qualidade da educação. Para Lessard, esse objetivo é atingido pela institucionalização da profissionalização docente, quando delega às instituições universitárias um lugar importante, considerando-as também como atores no campo da educação. Junto a isso, define-se uma certa performatividade (BALL, 2004) no ato de ensinar, aquela que retiraria do professor a sua subjetividade da ação docente, mudando significados e gerando um novo perfil docente. A tradução dessa performatividade é visível nos sistemas de ensino brasileiros quando firmam parcerias com entidades privadas e, usando recursos públicos, oferecem formações iniciais a distância e formações continuadas de professores pelo Brasil afora, cujos efeitos ainda necessitam ser analisados com bastante rigor.

Nas possibilidades desse estudo, pretendeu-se orientar a pesquisa tendo como norte a análise do contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática e o contexto dos efeitos, para identificar no Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (Bolsa Alfabetização) elementos que tenham favorecido a iniciação do aluno do curso de Pedagogia no exercício da atividade docente.

Pensar os anos finais do século XX, especialmente pela ótica do processo de globalização, gerador de um intenso desenvolvimento econômico pelo qual passaram muitos países e que promoveu uma complexidade nas relações sociais, exigiu pensar em uma nova

²⁶ Conceitos em Grimmett et al. (2005): “work force professionalization” e “work place professionalization” (LESSARD, 2006, p. 204).

formação dos indivíduos que não estivesse associada com a formação oferecida nas décadas anteriores. Nesse caso, a educação em geral e a própria escola passaram a fazer parte, de forma mais presente, das questões do Estado. E, nesse caso, a formação de professores também. O que não significa ser essa, conforme afirma Lessard, uma tarefa fácil.

Em geral, é responsabilidade do Estado (em qualquer instância administrativa), definir as orientações e prioridades dos seus sistemas e promulgar as orientações normativas sobre a formação dos profissionais da educação.

Importante destacar que a LDB ao incorporar a valorização do professor no grupo dos profissionais que atuam na área educacional, de certa forma, implicou uma responsabilidade ao poder público local, conforme posto no artigo 67 da LDB: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...]”. Podemos interpretar esse artigo da Lei como movimento da descentralização, quando o poder público, estados e municípios, decidem sua política educacional.

Para tentarmos compreender a nova legislação nacional para a educação, torna-se relevante percebermos as ações que o governo federal efetua, especialmente quando descentraliza aos Estados e Municípios a valorização dos profissionais da educação. Ao discorrer sobre as novas diretrizes políticas em educação, orientadas pelo processo de globalização, Ball (2001, p. 102) nos esclarece que:

[...] as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL apud AMIN, 1997, p. 129-133).

Nesse caso, compreender as políticas de formação de professores também supõe pensar as representações sobre esse profissional em nossa sociedade. Conforme dados da pesquisa realizada por Gatti et al. (2010), a docência está sendo rejeitada como escolha profissional pelos jovens e, especialmente, por jovens com condições sociais, econômicas e culturais adequadas para a docência. Fatores como baixos salários, precárias condições de trabalho, excesso de alunos por sala, a realidade violenta de algumas escolas, desprestígio social, entre outros, contribuem para esta rejeição e, conseqüentemente, para uma desvalorização da profissão.²⁷

²⁷ A pesquisa “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (OCDE, 2005), destacou que essa baixa atratividade docente também pode ser identificada em outros países. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org>

No que diz respeito aos mecanismos formais para a valorização dos profissionais da educação, a política do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF), instituída pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentada pela Lei nº 9424/96 determinou que 60% da arrecadação de impostos destinados para a educação²⁸ fossem vinculados à remuneração dos profissionais ativos no exercício efetivo (compreendendo os professores e ainda os profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino), relacionando a valorização do magistério somente ao salário, não tratando especificamente da formação docente.²⁹ Todavia, o FUNDEF toca na questão da valorização docente, como meio de induzir uma representação mais positiva da carreira docente, sem criar mecanismos mais efetivos para a valorização do professor. Posteriormente demais atos normativos do MEC tornaram-se orientadores da expansão, regulação e normatização do curso de formação de professores e do curso de Pedagogia.

Pretendendo realizar nesse estudo uma análise crítica do conteúdo e dos reflexos que os documentos tiveram sobre a formação de professores, respaldados pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994, 2001, 2006, 2013), nesse primeiro momento, a reflexão que se inicia terá como diretriz a análise do contexto de influência e do contexto da produção de texto com base em documentos legais produzidos pelo governo federal a partir dos primeiros anos do século XXI.

Constam nessa análise os seguintes documentos elaborados e desenvolvidos no âmbito do MEC:

²⁸ De acordo com informações no Portal do MEC, a receita do FUNDEF foi composta basicamente pela alíquota de 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp).

²⁹ Em 19/12/2006 promulga-se a EC nº 53 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o FUNDEF.

Quadro 2 – Documentos Normativos Analisados

Documento	Indicação
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer ³⁰ CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e 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.
Decreto 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação. inicial e continuada, e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁰ *Pareceres* administrativos são manifestações de órgãos técnicos sobre assuntos submetidos à sua consideração. O Parecer tem caráter meramente opinativo, não vinculando a Administração ou os particulares à sua motivação ou conclusões, salvo se aprovado por ato subsequente. Já, então, o que subsiste como ato administrativo não é o Parecer, mas, sim, o ato de sua aprovação, que poderá revestir a modalidade normativa, ordinatória, negocial ou punitiva. *Resoluções*, normativas ou individuais, são sempre atos inferiores ao regulamento e ao regimento, não podendo inová-los ou contrariá-los, mas unicamente complementá-los e explicá-los. *Decreto* é uma ordem, decisão ou determinação legal, emitida por uma autoridade superior, pelo chefe de Estado, por uma instituição, civil ou militar, laica ou religiosa. (https://www.al.sp.gov.br/arquivos/documentacao/estudos-e-manuais/manual-processo-legislativo/manual_proclegis_3.pdf)

3.1. O contexto de influência e o contexto da produção de texto

O simples ato de colocar a questão sobre a valorização assume que há uma necessidade de valorização. O que significa que a educação não é suficientemente valorizada; e, se não é, é porque a sociedade decidiu que a educação não é tão importante ou que é menos importante do que outras atividades. Reverter ou modificar essa situação não é fácil. Raramente trata-se somente de uma questão de salário, é mais simbólico, e é difícil de agir diante disso. (LESSARD, entrevista a GONÇALVES, 2013, p. 233)

Interpretar os documentos legais que dizem respeito à formação de professores exige do pesquisador compreender os movimentos de grupos políticos e econômicos que passam a debater esse tema. Considerando o que nos alerta Lessard (GONÇALVES, 2013), reverter um percurso histórico de desvalorização da educação e, conseqüentemente, da formação docente torna-se importante, e de difícil solução, especialmente para nós, brasileiros. A partir da LDB 9394/96, as decisões políticas transformam esse tema em algo relevante. Entretanto, como nossos problemas que abarcam a educação são diversos, as ações tornam-se prementes para suas soluções.

A Lei nº 10.172 de 09/01/2001, que instituiu o *Plano Nacional de Educação* (PNE), ao fazer um diagnóstico da educação brasileira, se deparou com a necessidade de um esforço para a melhoria da qualidade do ensino, prevendo uma política global de magistério, tanto para a formação inicial como para os 94.976 professores brasileiros que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e que não possuíam formação em nível médio.³¹ Nesse sentido, a valorização do magistério torna-se um elemento de política para tal melhoria. Segundo o Plano, essa valorização implicaria uma formação inicial que superasse a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que são trabalhados em sala de aula.³² O Ministério da Educação, naquele momento, inicia seu discurso sobre a formação inicial de professores assumindo compromissos que até então não haviam sido revelados. Além do princípio moral que a formação deveria oferecer como o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério exige-se, por meio dela, o contato com a realidade desde o início até o final do curso, integrando teoria e prática.

³¹ Lei nº 10.172/01, IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, p. 63.

³² PNE, IV – Magistério da educação básica. 10. Formação dos professores e valorização do magistério – 10.1 Diagnóstico.

As entidades representativas da comunidade educacional,³³ cientes das profundas reformas que passaram a ocorrer no cenário educacional brasileiro, identificavam dificuldades para a implementação da valorização do magistério evidenciado na falta de preparo adequado na formação inicial que, de modo geral, ainda mantinha predominantemente um formato tradicional, não contemplando muitas das características consideradas, no contexto do século XXI, como inerentes à atividade docente, entre as quais a capacidade de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos educandos ou então desenvolver práticas educativas utilizando novas metodologias e materiais de apoio para a melhoria dessa aprendizagem.

Ao escrever sobre a formação do professor da escola básica, Azanha (2004, p. 371) indica que:

[...] a imagem do “bom professor” era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. O êxito desse ensino dependia – pensava-se – de uma combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor.

Essa concepção de formação orientou os cursos de licenciatura no Brasil durante longo tempo. Entretanto, mesmo com o movimento de expansão de matrículas na escola básica que a contemporaneidade nos revela, ainda podemos identificar nos cursos de licenciatura nos anos 2000:

[...] O fulcro do problema, que ainda permanece, está no caráter abstrato da concepção da relação pedagógica como se ela fosse uma relação entre dois – aquele que ensina e aquele que aprende –, abstraída do contexto institucional. (AZANHA, 2004, p. 371)

Dado o período de reforço ao direito à educação, o qual estamos vivendo, a ideia de que a formação inicial docente esteja ainda moldada na valorização dos conteúdos, desvinculados dos contextos da escola pública brasileira, passa a ser considerada como preocupante. O peso maior atribuído aos aspectos teóricos dos cursos de formação de professores recebe inúmeras críticas, assim como por estar afastado da pluralidade de

³³ Representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

realidades e das questões cotidianas dos estudantes que frequentam a escola pública (GATTI, BARRETTO, 2009).

Um mundo em transformação exige formação constante de seus professores, dedicados a formar cidadãos para um mundo menos desigual e mais competitivo. O novo papel que cabe à escola básica deve ser definido pela sua capacidade de preparar os cidadãos para um uso consciente, crítico e ativo das informações e dos conhecimentos que passam a ser adquiridos por uma parcela maior da população. Entretanto um fator importante a ser considerado recai no fato de que não é somente o professor ou uma melhor formação que proporcionarão esse novo papel, mas sobretudo as condições institucionais de trabalho e todos os elementos que podem afetar a qualidade do processo educativo.

Em análise minuciosa dessa conjuntura, Tedesco (2014, p. 61-62) aponta que

Para que a educação possa julgar seu papel democratizador e não um papel vinculado à exclusão e à segregação, será preciso avançar mais rápida e radicalmente no processo de universalização. Não é com menos mas com mais educação que se poderá reverter esse processo social segmentador. É nesse sentido que a proposta de uma educação de boa qualidade para todos adquire todo seu valor e dimensão.

Referindo-se ao caráter democratizante de acesso da população a todos os níveis de escolarização e, conseqüentemente, de acesso a conhecimentos, Tedesco justifica que a formação básica da população deve lhes prover competências cognitivas para uma atividade cidadã ativa e crítica. Para que isso se concretize, a formação do professor deve acompanhar essa realidade, sem desvincular a visão de formação docente da realidade da escola. Para ilustrar essa tendência, a referência ao “conceito de alternância”, proposto por Canário (2000, p. 157)³⁴ nos remete à nova estrutura que passa a ser proposta para a formação de professores:

A afirmação desse conceito [conceito de alternância] está ligada, na sua origem, ao campo da formação profissional e as práticas a que dá fundamento remetem, com frequência, para a existência de um movimento pendular de vai-e-vem entre dois espaços fisicamente distintos: por um lado, a escola profissional; por outro lado, o contexto de exercício profissional. Essa dimensão de desenvolvimento alternado de atividades na situação de formação e na situação de trabalho é, sem dúvida, essencial. [...] Entendida como um simples vai-e-vem entre dois lugares físicos, a alternância não supera a exterioridade da formação relativamente ao contexto de trabalho.

³⁴ Rui Canário reflete sobre a forma de como a formação de professores estava, intrinsecamente, relacionada ao funcionamento da escola (tradicional). Sua experiência de seis anos na formação de professores na Escola Superior de Educação de Portoalegre (Portugal) o fez perceber a necessidade de romper com essa estrutura escolar na formação de professores.

Ela deve ser encarada, numa acepção muito mais ampla, como um vai-e-vem entre ideias e experiências, ou seja, entre teoria e prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial de que nos fala Gérard Malglaive (1990) e que deve ocorrer também no interior da escola de formação inicial. (grifo nosso)

O cenário brasileiro das normas legais, se situa e acompanha um movimento global de transformações nas estruturas econômica, política, cultural e de valores, que surgem com o fim dos governos autoritários em países agora denominados sociedades democráticas em desenvolvimento, conforme nos diz García (2008), ao afirmar que nossas sociedades e nossos sistemas educacionais são desafiados constantemente em suas capacidades de equilíbrio, integração e inovação por meio das reformas que passam a ocorrer.

Dada a evidência da realidade de transformação na formação inicial docente e a necessidade de normatizar essa temática, em 2001 o MEC aprova, junto ao Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Parecer CNE/CP nº 9/2001), documento que mostrou em seu processo de elaboração um caráter dialógico e, portanto, democrático, ao ter sido submetido à comunidade educacional em audiências públicas regionais e nacional, em reunião técnica e institucional. Num momento seguinte, o documento se justifica mais como uma necessidade imposta pelas conjunturas externas e menos pela análise das necessidades internas de melhoria da escolarização da população. No corpo do texto podemos encontrar essa justificativa:

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001a, p. 4)

Nesse extrato de documento, percebemos que o texto incorporou elementos presentes na discussão mais ampla sobre a necessidade do Brasil de alinhar a formação de profissionais mais qualificados frente à exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas diretrizes da globalização.

Nesse sentido, o documento ilustra o que Ball (2001, apud GIDDENS, 1996, p. 367) afirma sobre um novo paradigma das políticas educacionais e que fazem eco aqui no Brasil: “[...] Giddens (1996, p. 367) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se

encontra ‘lá fora’”. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p. 101).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a respeito do papel dos professores no processo educativo, as transformações deveriam ser identificadas na base curricular de formação docente que, expressa em diretrizes, possibilitaria *a revisão criativa* dos modelos vigentes³⁵ de formação, a fim de fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das IES que ofertassem cursos de formação de professores (Parecer CNE/CP nº 9/2001).

Pela interpretação dessas Diretrizes, torna-se importante apontar elementos descentralizadores: a deliberação às IES para revisão de seus currículos de forma criativa e a criação e implementação de reformas necessárias nos cursos de formação docente. Junto a essas mudanças, a melhoria da qualificação profissional dos professores irá depender também de *políticas* que objetivem:

- a) fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- b) estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- c) *fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;*
- d) melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- e) formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- f) estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- g) definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional (BRASIL, 2001a, p. 5, grifos nossos).³⁶

No que diz respeito ao destaque do item “c)”, de políticas que objetivem o *fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores*, entende-se que as diretrizes elaboradas devam ser sustentadas com estratégias criadas pelos sistemas públicos de ensino em parceria com os cursos de formação,

³⁵ Os Pareceres e Resoluções, até 2005, fazem referência aos cursos de formação de professores, aqueles oferecidos pelas Universidades e ISEs. Com a quase inexistência de ISEs no Brasil, a partir de 2005 elaboram-se normatizações específicas para o curso de Pedagogia.

³⁶ Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

com o objetivo do aperfeiçoamento da formação profissional dos futuros docentes, oportunizada pelas atividades de estágio. O documento dialoga, então, tanto com as IES como também com o poder público local em que elas se situam, considerados atores no campo da formação.

Na proposta do Parecer, pelo diagnóstico da situação da formação de professores, os cursos deveriam se reestruturar incluindo a discussão sobre as habilidades e conhecimentos que se espera desenvolver nessa formação, sem esquecer da avaliação dessa reestruturação.

Um ponto relevante a ser destacado desse Parecer refere-se a uma “concepção restrita de prática” que, segundo o documento, pode ser identificada nos cursos de formação de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, reforçam que haja, na matriz curricular dos cursos:

[...] *uma concepção de prática mais como componente curricular* implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001a, p. 23, grifos nossos)

Essa nova estrutura da prática como um componente curricular passa a requerer das IES, que oferecem a formação inicial, uma nova concepção de prática conforme aponta Canário (2000), ao relatar a revalorização da experiência por meio do conceito de alternância, o qual vincula o campo da formação profissional e as práticas que as fundamentam:

A esse alargamento do conceito de currículo (tradicionalmente circunscrito às “disciplinas”, a que se acrescenta a “prática pedagógica”) associa-se a segunda vertente, atrás referida, que consiste num movimento de aproximação entre os espaços da escola de formação e os contextos “reais” de exercício profissional. Um novo tipo de relacionamento entre situações e momentos “escolares” e situações de trabalho implica, *no caso da formação profissional de professores, que as escolas sejam vistas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de “aplicação”*. (CANÁRIO, 2000, p. 158, grifo nosso)

Tanto o que diz o Parecer, como a citação de Canário reforçam que as reflexões desenvolvidas nos cursos de formação, embasadas pelas teorias, devem dar apoio ao planejamento e à execução das práticas, tanto as consideradas como componente curricular como as possibilitadas pelos estágios. No que se refere às práticas, que devem ser

proporcionadas pelos estágios, o Parecer as critica por serem curtas e pontuais e ainda por predominar em sua estrutura a dicotomia entre a teoria e a prática, que deveria ser superada conforme o texto do Plano Nacional de Educação.

Como meio de auxiliar a superação dessa dicotomia é homologado o Parecer CNE/CP nº 28/2001, que, ao especificar a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores,³⁷ define a prática como componente curricular, articulada à atividade de estágio, legitimando uma indicação de políticas de formação:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. [...] O Parecer CNE/CP 9/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor. (BRASIL, 2001b, p. 9-12, grifo original)

Ao pontuar a articulação das relações formais entre as Instituições de Ensino Superior mediante seus projetos pedagógicos e as escolas dos sistemas de ensino para a experiência da prática, não podemos minimizar a responsabilidade do poder público, seja o estado ou município na concepção e organização de políticas que promovam essas experiências de aprender a ser professor no processo da formação inicial. A concepção de que os professores precisam ter uma ampla variedade de estratégias e práticas de ensino para poderem responder às variadas necessidades de seus alunos já está posta em vários autores internacionais que investigam o campo da formação docente.

Zarazaga (2006), ao analisar a formação inicial docente nos países europeus afirma que é unanimidade entre eles a necessidade de uma formação docente que agregue um caráter teórico e prático, o que ele define como adoção de um modelo simultâneo, “quando o futuro professor estuda os conteúdos científicos e recebe a formação específica para comunicar esses conteúdos em suas aulas” (ZARAZAGA, 2006, p. 26).

Zabalza Beraza (2016), ao expor suas ideias sobre o Practicum, analisando os estudos mais recentes desenvolvidos na Europa, defende que a universidade na contemporaneidade,

³⁷ Os cursos superiores de formação docente não poderão oferecer atividades científicas acadêmicas abaixo de 2000 horas. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (Parecer CNE/CP nº 28/2001).

ao se renovar, seja motor do desenvolvimento científico e cultural, geradora de coesão e desenvolvimento social. Partindo do pressuposto que todos os cursos estejam alinhados com uma formação prática de seus estudantes, essa renovação deve assumir práticas externas, organizadas com mais qualidades, que enriqueçam seus cenários de formação, ampliando e enriquecendo seu contexto de aprendizagem. Segundo o autor, essa inovação no currículo enriquece o contexto de aprendizagem:

Não se trata de aprender somente através das explicações do professor, dos livros ou das atividades de laboratório programadas. A visão das experiências de aprendizagem se amplia aos contextos de trabalho. E nesse jogo duplo de referências teóricas e práticas se facilita a compreensão e o domínio dos conteúdos a aprender. [...] O Practicum constitui uma nova maneira de afrontar sua formação diversificando os cenários, ampliando a visão de agentes formativos e enriquecendo as competências e significados das coisas que os estudantes vão aprendendo. (ZABALZA BERAZA, 2016, p. 8)

A proposta de aprendizagem defendida por Zabalza Beraza, também pode ser localizada em Vaillant e Marcelo (2012, p. 75), quando se referem aos estágios profissionais, identificados como “componente estrela da formação inicial docente” e garantia de momentos privilegiados no processo de aprender a ensinar. Corroborando essa proposição, ao fazer uma análise da necessidade de repensarmos a formação docente, Imbernón (2011, p. 66) argumenta que:

[...] nesse processo de formação as práticas nas instituições educativas deveriam aparecer como um movimento destacável, convertidas em “aprendizagens práticas” e não apenas em um mecanismo para assumir uma determinada cultura de trabalho.

Pelas afirmações dos autores citados, nota-se que a formação inicial está sendo estudada e compreendida com proposições a respeito do novo papel que as IES devem ter para com os cursos de formação de professores.

Entre nós, no processo de continuidade do debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, é homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Essa resolução compõe um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que as IES devem observar em sua organização institucional e curricular, tendo como foco principal a orientação dos cursos de formação de professores.

Ao se voltar para o preparo específico da docência, além de considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso, o Artigo 3º, inciso II, alínea a) do documento também ressalta:

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a *simetria invertida*, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

A concepção da simetria invertida, na reorientação dos cursos de formação de professores tem como objetivo o acompanhamento das transformações pelas quais o licenciando passa a vivenciar no espaço público da escola e pelas concepções de competências que norteiam a conduta docente na sua ação pedagógica. Mello (2000, p. 102) ao discorrer sobre a proposta das diretrizes pedagógicas para a formação inicial de professores ressalva que:

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. [...] As diretrizes que se seguem procuram avançar nessa característica, *buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão*.

Esta proposição considera que as normativas legais e as recomendações pedagógicas dos cursos não devem ignorar a coesão entre formação e prática na formação do futuro professor, com o intuito de desenvolver uma aprendizagem discente, realizada pela ação-reflexão-ação na vivência de situações-problemas. A pesquisa como um dos princípios norteadores da formação docente também é considerada, no documento, coprodutora dessa ação.

Na sequência das normatizações criadas para a formação de professores, em 2005 são elaboradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, Parecer CNE/CP nº 5/2005 (seguido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006). As Diretrizes ampliaram as atribuições do curso de Pedagogia na formação inicial para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, como também nos cursos de magistério e de educação profissional, além de formar para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, incluindo as áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos

(BRASIL, 2005). O documento ainda descreve toda a gênese que se deve conferir ao curso de Pedagogia: sua finalidade, princípios, objetivo do curso, perfil do licenciado em Pedagogia, organização do curso e duração dos estudos. Ao apresentar a nova estrutura do curso de Pedagogia organizada em três núcleos – núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores –, destaca:

a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados. (BRASIL, 2005, p. 13, grifo nosso)

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 suscitou debates específicos em torno do curso, especialmente sobre as habilitações oferecidas. Ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP), Evangelista e Triches (2008, p. 2) expressam suas críticas:

A polêmica então deflagrada deveu-se principalmente ao fato de que essa primeira versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do Curso Normal Superior. [...] Contudo, o artigo 14 do Parecer (Parecer CNE/CP nº 5/2005) ao indicar que a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime de extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação *lato sensu*, aberta para todos os licenciados, contrariava a Lei nº 9394/96, artigo 64, que garantia a formação desses especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação *lato sensu*.

O fato da Diretriz contrariar o exposto na LDB 9394/96 na questão da formação dos especialistas que também poderia ocorrer no curso de Pedagogia, a mobilização das associações de especialistas foi fundamental para que o CNE revisse o artigo 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e elaborasse o Parecer CNE/CP nº 3/2006 que se tornou base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Levando em conta as proposições formalizadas pelas principais entidades da comunidade educacional³⁸ e pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de maio de 2006 o CNE institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (DCNP) pela Resolução CNE/CP nº 1/2006,³⁹ que configurou o curso de Pedagogia enquanto Licenciatura, uma modalidade de carreira adquirida pelo seu egresso, licenciado em Pedagogia.⁴⁰

Esse fato reporta a importância que os legisladores deram às DCNP no que diz respeito à formação docente, segundo exposto nos artigos 2º e 4º, ao fixar as diretrizes à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculando os conhecimentos pedagógicos a estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica, conforme o descrito no §2º do artigo 2º. No entanto, pela amplitude das atribuições indicadas ao curso de formação de professores, as análises de especialistas (SCHEIBE, 2010; GATTI, BARRETTO, 2009; EVANGELISTA, TRICHES, 2008) indicaram a impossibilidade de sua concretização ao exigir das IES uma estrutura que ainda não é identificada como um padrão em sua grande parcela, especialmente por tratar-se de um curso cuja matrícula no período noturno ainda é predominante. Esse fato sinaliza uma precarização da formação para a aprendizagem da prática docente, dificultando o que foi proposto para desde o início do curso, “a familiarização com o exercício da docência” pelos estudantes. Essa precarização justifica-se pela interpretação que as IES fazem dos discursos legais propostos nas Diretrizes e Resoluções e como elas se “adaptam” aos preceitos legais. Identificamos aqui o que Ball (2006) denomina como elementos do contexto da prática, ou seja, a interpretação que os profissionais fazem dos textos legais. Nesse contexto, a aplicação da política sujeita-se às inúmeras interpretações dos inúmeros atores sujeitos às políticas elaboradas. Para o autor, um dos focos da análise de políticas envolve investigar:

[...] a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (BALL, 2006, p. 50)

³⁸ Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE); Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUNDIR); Manifesto dos Educadores Brasileiros; Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENERSE).

³⁹ Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

⁴⁰ O parecer CNE/CP nº 9/2001 consolidou a formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. O referido parecer sustentou a carreira na Licenciatura distinta do Bacharelado, sendo necessário, portanto, a criação de um projeto específico para ela.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia tornou-se objeto de estudos a fim de revelar como estaria ocorrendo a formação proposta pela referida Resolução.

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas,⁴¹ sob a coordenação de Bernardete Gatti (2009), na qual foram analisados os currículos de 71 cursos de Pedagogia, identificou, inicialmente, uma multiplicidade de disciplinas (3.513).⁴² Analisadas, as ementas das disciplinas revelaram poucas contribuições para uma formação que vincule conhecimentos teóricos com a prática docente na escola. No exame das ementas (1.498) também foi possível identificar a ausência de fundamentos direcionados às práticas docentes, reafirmando uma dissociação entre a formação inicial e a realidade dos contextos escolares.

Hobold et al. (2009) realizaram pesquisa em quatro IES sobre como as instituições organizaram seus currículos para atender às determinações da Resolução nº1/2006. As autoras apontaram uma diversidade de direcionamentos formativos nas novas matrizes curriculares dos cursos:

Tais posicionamentos refletem as concepções que cada equipe de formadores atribui à formação dos futuros professores. Compreende-se dessa maneira, que essas concepções de formação estão vinculadas a uma visão idealizada do papel formativo dos cursos de pedagogia, com vieses ideológicos distintos e que nem sempre levam em conta as contradições que perpassam as decisões no âmbito político da educação. (HOBOLD et al., 2009, p. 161)

Podemos inferir pelas pesquisas citadas uma prática comum dos legisladores enquanto orientadores de normas e políticas, qual seja, a de ignorarem as causas reais que permeiam o terreno educacional e, especialmente, as práticas e intenções pedagógicas dos cursos de formação de professores. Segundo Gatti (2016), as políticas e ações que visam a melhoria da formação docente deveriam considerar a concepção de que exercer a docência como profissão requer uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Na descrição e análise, até o momento, dos atos normativos orientadores da formação de professores delineia-se, teoricamente, uma intenção do fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores,⁴³ enriquecidos

⁴¹ A amostra da pesquisa contou com cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, distribuídos proporcionalmente pelo Brasil de acordo com a representatividade administrativa.

⁴² Entre disciplinas obrigatórias, 3.107, e disciplinas optativas, 406.

⁴³ Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 5.

por conhecimentos reais da escola pública brasileira, oportunizados pelas práticas profissionais vivenciadas pelos alunos. A Resolução nº 1/2006 ao descrever a docência como uma ação educativa, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, indica uma tendência à profissionalização docente.

Pela intenção dos legisladores, preocupados agora com a formação inicial de professores para o exercício da docência, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental pergunta-se: quais ações oportunizadas pelos sistemas de ensino em parceria com os cursos de Pedagogia estão sendo desenvolvidas para a iniciação do exercício da docência, propiciando ao licenciando o aprender a ser professor?

A vasta orientação normativa elaborada pelo governo federal para os cursos de formação de professores para a educação básica, articulada com outros interesses do governo para atender as necessidades da globalização, gerou uma base para uma política nacional que pretendesse uma melhoria da qualidade da educação brasileira?

No âmbito desse processo, o Governo Federal, apresenta três grandes encaminhamentos de política educacional, todos lançados em 24 de abril de 2007 e cujos compromissos associam a conjugação de esforços do poder público e da sociedade civil para a melhoria da educação: o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094/2007), o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) e a Portaria Normativa nº 10/2007, que instituiu a *Provinha Brasil*. Mesmo que o Decreto não seja específico nas suas diretrizes para a formação do professor, cabem destaque os incisos: *I – estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; e II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico, realizada pela aplicação da Provinha Brasil*. Ao se referirem à aprendizagem e ao processo de alfabetização, embora norteadas por critérios avaliativos, essas diretrizes estão diretamente imbricadas na qualidade das ações pedagógicas que os professores exercem em suas atividades de ensino.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação retrata a participação crescente do setor privado na elaboração das políticas educacionais, movido pelo novo modelo de governança, conforme a nova conjuntura de redes políticas, um dos elementos importantes do neoliberalismo mencionado por Ball (2004). A participação de um grupo seletivo da sociedade civil na definição dos rumos da educação foi claramente descrita por Saviani (2008):

Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2008, p. 13)

Uma composição entre o Ministério da Educação e as várias empresas privadas nacionais e internacionais, representando a sociedade civil⁴⁴ na participação de um plano de metas para a educação, exemplifica as redes políticas (BALL, 2014), revelando os diferentes grupos que passam a representar a área da política educacional.

Segundo Saviani, o PDE se tornou um “grande guarda chuva”, abrigando todos os programas do MEC. Como destaque desse Plano, que diretamente volta-se para a formação de professores, podemos citar a criação do programa de formação Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de nível superior, de formação inicial e continuada na modalidade à distância, visando formar novos professores, capacitar docentes da educação básica pública que ainda não possuem graduação e promover formação continuada.

Duas outras ações criadas pelo PDE que devem ser consideradas no que diz respeito à política de formação de professor são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Provinha Brasil.

O IDEB, foi criado para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e determinou em seus prognósticos estatísticos, numa escala de 0 a 10, que até 2022 os alunos atinjam a média 6,0⁴⁵ em seus rendimentos de aprendizagem em Português e Matemática. A Provinha Brasil foi criada para a avaliação do desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos oito anos efetivamente alfabetizados (SAVIANI, 2007a, p. 1235). Torna-se imprescindível pensar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento das metas propostas. Complementarmente às ações citadas, o MEC também focou a valorização dos professores na criação do Piso do Magistério e do FUNDEB.

⁴⁴ Esse conceito de sociedade civil, na interpretação do neoliberalismo, inclui somente uma elite econômica, representando somente 10% dos cidadãos participantes da sociedade civil.

⁴⁵ A média 6,0 é o índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo.

Outras ações concorrem para a realização do Plano de Desenvolvimento da Educação. Com base no exposto pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, o MEC e a CAPES instituem o *Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*,⁴⁶ um programa de iniciação à docência que surge em 2007 *com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de ensino superior* (BRASIL, 2007b). Após alterações no seu conteúdo, como sua ampliação para todas as IES de ensino superior, o objetivo do programa visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, buscando elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, ao promover a integração entre educação superior e educação básica na inserção do licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

O estudo de Gatti, Barretto e André (2011), sobre as políticas docentes no Brasil confirma, em seus resultados, que o PIBID pode ser considerado um exemplo de programa inovador, cujo objetivo é fortalecer os vínculos e articulações entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores e fomentar a iniciação à docência de estudantes das IES para atuarem na educação básica.

Essa articulação da formação inicial em nível superior com as escolas permeará outras indicações legais propostas pelo governo federal, juntamente com o MEC. O Decreto federal nº 6755, de 29 de janeiro de 2009,⁴⁷ ao instituir a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*, considerou em seus princípios: a formação docente como compromisso público de Estado; o compromisso de um projeto social, político e ético; a colaboração entre os entes federados; a articulação entre teoria e prática no processo de formação e o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço relevante à formação inicial dos profissionais do magistério.⁴⁸ Dos objetivos eleitos dessa Política podemos destacar: a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública e a valorização docente mediante ações de formação inicial e continuada estimulando o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente.

O resgate do compromisso com a formação inicial de professores torna-se evidente ao analisarmos o artigo abaixo:

⁴⁶ Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007. Publicado no DOU nº 239, de 13/12/2007, Seção 1, p. 39.

⁴⁷ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016 para estar em consonância com o PNE (2014-2024) e com os Planos decenais dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

⁴⁸ Art. 2º, incisos I ao XII.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a *programas de iniciação à docência* e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I – a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II – a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino aprendizagem da escola pública.

Revela-se aqui uma organicidade na formação docente ao propor a articulação das instituições formadoras junto às redes de educação básica. A referência a programas de iniciação à docência torna-se, pela primeira vez, objeto de norma nacional, resgatando e reforçando elementos importantes já discutidos na legislação educacional, como a indicação dada pelo Parecer CNE/CP 9/2001 que orienta as unidades escolares de formação a propiciarem ao licenciando o aprender a ser professor. No sentido de atender ao princípio do regime de colaboração entre os entes federados para o atendimento de seus objetivos, o Decreto previu, em seu artigo 4º, a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, como forma de ampliar a atuação de outros órgãos representativos da sociedade, além do MEC, das Secretarias Estaduais de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), mas também contou com representantes dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP). Nesse caso, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica incorporou como partícipes outros além dos representantes do poder público.

Atendendo aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em junho de 2009 o MEC institui, pela Portaria Normativa nº 9/2009, o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* – PARFOR, o qual, promovendo ações conjuntas entre o MEC e a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articulado com os estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para organizarem a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuam nas respectivas redes públicas de ensino de educação básica e que não possuem a formação adequada exigida pela LDB 9394/96.

Frente a tantas orientações, em abril de 2013 o governo federal aprova a Lei nº 12.796 que, ao alterar artigos da LDB 9394/96, revelou uma ambiguidade na redação de seu artigo 62 ao dispôr sobre a formação de professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

No primeiro caso sobre a formação dos docentes para atuarem na educação básica, o § 5º do artigo 62 determina:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de *bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (grifo nosso)

Entretanto, mesmo com a nova diretiva que traduz avanço para a formação de professores, essa lei revogou o § 4º do artigo 87, Das Disposições Transitórias, que determinava, a partir de 2006 somente a admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Ao indicar um importante avanço na exigência de formação em nível superior para a atuação dos docentes na educação básica, ao mesmo tempo apresentou um retrocesso ao manter, para a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal. Ou seja, os governos ainda poderão admitir professores em suas redes de ensino sem a formação em nível superior, atribuindo aos cursos Normais de nível médio os mesmos direitos dos cursos de Pedagogia, retrocedendo uma década de discussões e debates sobre a importância da formação em nível superior para os professores.

Mesmo tendo permanecido essa particularidade para a formação de professores, o debate sobre a formação e profissionalização docente avança no âmbito federal, especialmente quando é aprovado em junho de 2014 o novo *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 13.005/2014), com vigência por 10 anos e com atraso de quatro anos do Plano anterior (Lei nº 10.172/2001). Debatido amplamente em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), com a participação de representantes dos professores, pais, alunos, sociedade civil e sindicatos na elaboração do texto do Plano, o PNE sofreu alterações por intermédio de atores com representatividade de interesses privatistas, segundo Hypólito (2015, p. 521),

“conservadores que advogam uma submissão, endógena e exógena, da escola pública ao mercado, [...] que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais [...]”. O autor recorre à Ball (2013) ao esclarecer a governança que os atores presentes na arena de lutas políticas exercem na representatividade de seus interesses pela educação.

Efetivamente, as metas do PNE indicam um passo importante para a elaboração de políticas educacionais. As Metas 15 e 16 são as que tratam diretamente da formação docente, reforçando, mais uma vez, a formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Como estratégia para a Meta 15, o PNE sugere a valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo Pibid (estratégia 15.8). A Meta 16 determina que, no prazo de 10 anos, 50% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação.

No segundo semestre de 2015, o Conselho Nacional de Educação homologa o Parecer CNE/CP nº 2/2015 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.

Produto de muitas reuniões de trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores,⁴⁹ designada pelo CNE e pela demanda do Projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, ao realizar um exame dos estudos realizados pelas comissões anteriores no que diz respeito às normas gerais e às práticas curriculares nas licenciaturas, o documento também aprofundou estudos sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, especialmente para a formação inicial e continuada, referendando a necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério.

Uma crítica substancial levantada sobre a formação inicial diz respeito às IES formadoras (Centros Universitários e Faculdades) que privilegiam sua atuação no âmbito do ensino, subestimando a pesquisa e a extensão. Recuperando a experiência inovadora do PIBID e do PARFOR, as Diretrizes reafirmam a centralidade da formação ao nível da política pública, na tentativa de articulá-la com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

⁴⁹ A Comissão Bicameral de Formação de Professores, instituída em 2014 foi a que desenvolveu a discussão e proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Educação Básica,⁵⁰ quando esta explicita que os cursos de formação de profissionais devam ter em seus currículos, o conhecimento da escola como uma organização complexa.⁵¹

Esse contexto é ressaltado por Ball (2014) como representativo do trabalho de governança, ou seja, um processo de resolução de problemas “compartilhado”, onde os governos estão, cada vez mais, flexibilizando e ajustando a complexidade das condições existentes.

A partir de uma formação contextualizada, dinâmica e reflexiva, estabelecida pelos entes federados na formulação de suas políticas de formação de professores e organizada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas IES formadoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada se colocam como o atual desafio na formação docente no Brasil.

Ao proporem a melhoria da educação pública, os documentos descritos acima revelam a intenção dos agentes que estão nos órgãos governamentais de reconsideração da estrutura da formação docente no Brasil, com vistas à superação de um discurso retórico e meramente funcionalista da formação para uma orientação que esteja mais vinculada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desse profissional, mediante uma relação mais próxima entre os conhecimentos teóricos e o conhecimento da prática da docência. Na perspectiva do governo, a autonomia administrativa das IES públicas e privadas possibilitariam organizar um currículo que dialogasse com as normatizações criadas pelo CNE e, pelo regime de colaboração, Estados e Municípios elaborariam seus programas e projetos que visassem a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, a melhoria da educação pública.

3.2. O curso de Pedagogia no contexto da formação de professores

Nesse panorama das políticas de formação, o presente texto destaca o curso de Pedagogia, já que se constitui o lócus de formação de professor para os anos iniciais do ensino fundamental, objeto dessa tese.

O conjunto de políticas⁵² que contribuíram de maneira relevante para a expansão gradativa da oferta de cursos superiores nos últimos 20 anos ainda se mostra reduzido no

⁵⁰ Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, art. 2º, III.

⁵¹ Idem, Capítulo IV, art. 56, §1º, alínea a.

⁵² Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Lei das Cotas nas Instituições Federais, Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

número de ingressantes das classes mais desfavorecidas nesse nível de ensino. Em 2013, 48,5% dos jovens de 18 a 24 anos com renda domiciliar per capita acima de R\$ 1.094,00 já cursavam a educação superior, contra apenas 4,3% dos jovens com renda domiciliar per capita de até R\$ 271,00.⁵³

De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) expandir o acesso na Educação Superior é um grande desafio para aumentar a escolaridade média da população. Em 2015, somente 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estavam matriculados nesse nível de ensino. A Meta 12 do PNE estabelece para 2024 a elevação para 33% de matrículas para essa população. Algumas medidas devem estar em andamento para que a meta seja atingida como a promoção da interiorização das instituições, o aumento do número de vagas e a criação de mecanismos de inclusão de populações marginalizadas.

Nesse contexto da expansão, o número de matrículas na educação superior tem sido ampliado, com aumento de 212.489 matrículas entre 2014 a 2016. O curso de Pedagogia figura em terceiro lugar na oferta de matrículas, antecedido pelo curso de Direito e Administração. Entretanto, o curso de Pedagogia situa-se em primeiro lugar quando analisados o número de ingressantes e o número de concluintes.⁵⁴

Pelo encaminhamento das Diretrizes Nacionais, o curso assumiu um importante papel na formação de professores no Brasil. Sua oferta está condicionada aos movimentos da reforma educacional a que assistimos desde o processo de redemocratização, vinculada especialmente aos preceitos do neoliberalismo. Por essa via, é possível constatar a grande oferta de cursos por parte de instituições privadas.

Dados do censo da educação superior de 2015 revelam o domínio das IES privadas na oferta de cursos de Pedagogia, na modalidade presencial e à distância. No Brasil, das 1.017 IES que oferecem o curso de Pedagogia, 85,74% (872) são instituições privadas. Em São Paulo esse índice é de 92,25%. Referindo-se ao curso presencial e considerando as categorias administrativas, as informações do censo revelaram que do total dos cursos oferecidos na área da Educação (7.005), o curso de Pedagogia corresponde a 22% (1.548) dos oferecidos na área, com predominância da oferta em instituições privadas em 66,73% em relação à rede pública que oferece 33,3% dos cursos, o que pode ser visualizado na Tabela 1:

⁵³ PNE – Linha de Base, 2015.

⁵⁴ Sinopse Estatística da Educação Superior – 2015.

Tabela 1 – Número de Cursos de Graduação, Modalidade Presencial, Brasil – 2015

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Educação ⁵⁵	7.005	1.919	1.708	224	3.154
Ciências da educação	1.552	166	302	49	1.035
Administração educacional	2	2	–	–	–
Educação organizacional	2	–	–	–	2
	1.548	164	302	49	1.033
Pedagogia	22%	10,6%	19,5%	3,2%	66,7%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015.

O movimento de privatização do curso de Pedagogia pode ser constatada na comparação entre os censos de 2006 e 2015, quando a rede privada demonstrou um aumento de 83% na criação dos cursos. A rede federal manteve o mesmo número de cursos de Pedagogia e a rede estadual apresentou um decréscimo de 61%, como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Número de Cursos de Pedagogia, Modalidade Presencial, Brasil – 2006 e 2015.

Curso/Ano	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Pedagogia/2006	1.562	164	495	36	867
Variação	- 1,9%	–	- 61%	36%	83%
Pedagogia/2015	1.548	164	302	49	1.033

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2006/2015.

Algumas observações devem ser feitas sobre os números apresentados. Na perspectiva da expansão da educação superior proposta pela Meta 12 do PNE (2014-2024), de “pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público”, na área da educação, isso parece não se concretizar. A formação inicial docente no nível superior no Brasil caracterizada pela privatização representa o que Calderón (2000) denominou como *universidades mercantis*, ou seja, instituições criadas especificamente nos primeiros anos de 1990 para conquistar um segmento numeroso da população que não apresentava condições de acessar um sistema público de educação superior cujo acesso estava restrito aos filhos da elite.

A proliferação desse modelo de IES privada é resultado do que Ball (2014, p. 205) rotulou de “um mercado global de instituições de ensino”, quando instituições são compradas

⁵⁵ Nesse valor incluem-se os diferentes cursos: Formação de professor da educação básica, Formação de professor de disciplinas profissionais e Formação de professores de matérias específicas.

e vendas, incluindo automaticamente seus alunos, compreendidos nessa lógica do capitalismo como clientes. Para Ball, as ações da privatização no ensino sugerem vários interesses:

Essas formas institucionais de Ensino Superior podem proporcionar meios rápidos e relativamente baratos para melhorar as qualificações da força de trabalho local, em resposta às supostas exigências da economia global do conhecimento, bem como para satisfazer o aumento da demanda local para o acesso ao Ensino Superior [...]. (BALL, 2014, p. 206)

Quando se referem a esse aumento da oferta pela iniciativa privada, Calderón (2000) e Ball (2014) destacam uma quantificação de cursos, mas sem destaque na qualidade. Não é justo fazer uma generalização, entretanto minha própria experiência aponta para essa constatação para a maioria das instituições privadas. As condições do trabalho dos docentes, geralmente contratados como horistas, com turmas de até uma centena de alunos, na sua maioria matriculados em cursos noturnos, são fatores que contribuem para uma educação deficitária, na contramão da melhoria da qualidade de ensino nessa modalidade. A Tabela 3 demonstra que nas instituições privadas, os dados das matrículas no período noturno superam muito as do período diurno:

Tabela 3 - Matrículas em Cursos de Graduação, Modalidade Presencial, segundo Unidade da Federação, Turno e Categoria Administrativa das IES - 2015

Unidade da federação/Categoria Administrativa	Total	Pública		Privada	
		Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Brasil	6.633.545	1.158.425	665.327	1.358.533	3.451.260
Região Sudeste	3.087.825	390.935	240.662	618.401	1.837.827
São Paulo	1.717.275	143.811	125.116	346.292	1.102.056

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015.

Em termos percentuais, 62% das matrículas nos cursos de Graduação Presenciais no Brasil estão no turno noturno, igualmente quando analisamos as matrículas na Região Sudeste e em São Paulo, com 67,5% e 71,5% respectivamente. Os cursos de Pedagogia que também figuram nessa realidade de matrícula noturna impedem que seus alunos, trabalhadores na sua maioria, consigam realizar suas práticas formativas em condições satisfatórias, interferindo na qualificação da formação docente.

Na ânsia de satisfazer o aumento da demanda local para o acesso ao Ensino Superior, a modalidade a distância (EaD), condicionou o crescimento dos cursos e das matrículas desde

o ano de 2006, especialmente pela participação da oferta nas IES privadas (63,5%), com a implantação de polos em todos os estados e municípios brasileiros, conforme descrito na Tabela 4:

Tabela 4 – Número de Cursos de Graduação, Modalidade a Distância, Brasil – 2015

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Total				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Educação ⁵⁶	621	222	77	15	307
Ciências da educação	127	29	15	2	81
Administração educacional	1	–	–	–	1
Pedagogia	126	29	15	2	80

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015.

Na possibilidade de comparação entre os cursos Presencial e EaD, orientada pelo número de matrículas, percebemos o predomínio da IES privada (92%), na oferta de matrículas EaD em relação às instituições públicas que oferecem essa modalidade:

Tabela 5 – Matrículas do Curso de Graduação de Pedagogia, Modalidades Presencial e a Distância, por Categoria Administrativa, Brasil - 2015

Curso	Pública						Privada	
	Federal		Estadual		Municipal			
Pedagogia	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD
	44.600	12.928	50.893	12.017	6.417	1.027	211.408	316.523

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015.

A oferta de matrículas em cursos superiores na modalidade a distância deverá ser ampliada, num futuro próximo, mediante recente ato do MEC que regulamentou o Decreto nº 9057/2017,⁵⁷ possibilitando o credenciamento de IES para cursos de educação a distância. Pela nova regra, as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos EaD na graduação e na pós-graduação lato sensu, sem a necessidade de atuarem também na modalidade presencial. A justificativa do MEC é o atendimento da Meta 12 do PNE, credenciando

⁵⁶ Nesse valor incluem-se os diferentes cursos: Formação de professor da educação básica, Formação de professor de disciplinas profissionais e Formação de professores de matérias específicas.

⁵⁷ Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 de LDB, referente ao incentivo do Poder Público no desenvolvimento e na veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

automaticamente as IES públicas para oferta EaD, que deverão ser credenciadas pelo MEC em até 5 anos após a oferta do primeiro curso EaD. Muitas IES privadas deverão se moldar a esse Decreto e avançar na oferta.

Atualmente, das vagas oferecidas nos cursos de graduação a Distância, a região Sudeste é a que se destaca, com 58% da oferta. Pela análise das IES que oferecem EaD no estado, identificamos um exemplo de instituição privada que representa essa realidade. A Universidade Paulista (Unip), com sede na cidade de São Paulo é credenciada pelo MEC desde 2004 a oferecer essa modalidade em mais de 600 polos espalhados em todos os estados brasileiros e em inúmeros municípios, com a oferta de 18 cursos superiores na EaD, contando, inclusive, com um polo em Hamamatsu-Shi, no Japão⁵⁸. Especificamente sobre o curso de Pedagogia, a Unip possui 600 endereços,⁵⁹ incluindo o polo no Japão, espalhados pelos 27 estados brasileiros, sendo que 22 polos são na cidade de São Paulo.

Referente às modalidades de organização acadêmica – Universidades, Faculdades, Centros Universitários e Institutos Federais – as Universidades públicas superam as Universidades privadas na oferta de cursos, e as Faculdades privadas são as IES que mais oferecem cursos de Pedagogia.⁶⁰

⁵⁸ <https://www.unip.br/Ead/polos/SH>

⁵⁹ http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb_/MzIy/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDM=

⁶⁰ As instituições de educação superior são credenciadas originalmente como: *Faculdades*, instituições de ensino superior que atuam em um número pequeno de áreas do saber, sem interesse em pesquisa e extensão acadêmica e não possuem autonomia para criar programas de ensino, devendo solicitar autorização ao MEC. As *Universidades* se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano e estão obrigadas a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral. *Centros Universitários* são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente, de no mínimo um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. *Instituto Federal* é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os institutos federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)

Tabela 6 - Número de Concluintes no Curso de Pedagogia, Modalidade Presencial, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil - 2015

			U	CenU	F	IF
Brasil	Total	62.231	25.196	6.407	30.163	465
Pedagogia	Pública	18.097	16.200	101	1.331	465
	Federal	6.869	6.373	–	31	465
	Estadual	9.913	9.534	–	379	–
	Municipal	1.315	293	101	921	–
	Privada	44.134	8.996	6.306	28.832	–

Fonte: Tabela realizada pela autora com base nas informações da Sinopse da Educação Superior – 2015.

Legenda: U: Universidade; CenU: Centro Universitário; F: Faculdade; IF: Instituto Federal.

Esse fato torna-se importante na análise da formação de professores especialmente nas Faculdades pois, ao focarem a formação basicamente pelo ensino e sem a obrigação de realizarem pesquisa, a aprendizagem docente pode se tornar frágil frente às necessidades de mudança exigidas nessa formação. Essa constatação torna-se importante quando analisamos dados do censo ao revelarem que 70,9% dos concluintes do curso de Pedagogia frequentaram uma IES privada e desses, 46,3% em Faculdades.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Antes de ser uma cidade, São Paulo foi uma escola. No atual Pátio do Colégio, junto à encosta do Tamanduateí, o Colégio dos Jesuítas foi o começo da nossa cidade. A colonização do território, naquela época, teve como ponta de lança uma escola. (São Paulo 450 anos – BEI Editora)

Significativo pensar que a história da cidade de São Paulo tem início numa instituição de educação, educação considerada a serviço da Igreja, como formadora das almas, aquela que, de certa forma pretendia transformar os homens da época. Nesse caso, é revelador o destaque que o tema da educação e dos seus desdobramentos – a alfabetização, a formação de professores, a universalização da educação básica, a inclusão, o currículo, as políticas educacionais – possuem na história da educação do estado de São Paulo. A partir da segunda metade dos anos 1980, a descentralização e o princípio de autonomia que passam a surgir no período pós Ditadura Militar de 1964, consolidados posteriormente na Constituição Federal de 1988, geraram políticas educacionais efetivas que priorizaram a questão da alfabetização, focando no aperfeiçoamento da formação continuada dos professores e adiando, de certa forma, a questão da formação inicial de professores para a alfabetização.

Para exemplificar uma política que teve como foco a alfabetização, menciono a criação do Ciclo Básico no estado de São Paulo que, a partir do primeiro momento da redemocratização da sociedade brasileira,⁶¹ teve como propósito superar os altos índices de reprovação identificados nas primeiras séries do atual ensino fundamental. Tal proposta requereu uma série de mudanças, entre elas a eliminação da reprovação dos alunos entre as 1ª e 2ª séries, possibilitando a continuidade nos seus processos de alfabetização. A política educacional provocou também uma reformulação no currículo, no tempo escolar e nas ações pedagógicas. Pelos estudos que analisaram a política do Ciclo Básico (AMBROSETTI, 1990; ARCAS, 2005; PALMA FILHO, 2005), identificamos críticas desfavoráveis à implementação da política pela falta de diálogo com os gestores e professores das escolas, revelando o despreparo dos professores frente ao plano da dissériação ou mesmo a demora de uma

⁶¹ Decreto Estadual nº 21.833, de 28/12/1983.

proposta curricular que atendesse às necessidades da proposta do Ciclo de Aprendizagem e pela ausência de formações mais claras.

No bojo desse processo de implementação da política do Ciclo Básico, também foi possível identificar aspectos positivos como a continuidade do processo de aprendizagem pelo maior tempo de dedicação dos professores junto aos alunos com mais dificuldades e as mudanças nas práticas pedagógicas docentes, tais como descritas na pesquisa de Ambrosetti (1990, p. 68):

Em síntese, as mudanças na prática pedagógica das professoras, após o Ciclo Básico, não decorrem de uma nova abordagem teórica e metodológica – até porque não lhes foram dadas as condições para isso – e não configuram uma reformulação das formas tradicionais de trabalho docente. Os avanços observados decorrem de um processo de reflexão sobre a própria prática, que levou a uma tomada de consciência quanto ao papel da escola e delas próprias na busca de soluções para o fracasso escolar de seus alunos.

De certa forma, a implantação dessa política promoveu uma mudança de consciência dos docentes dos anos iniciais pois, ao terem que rever a sua ação pedagógica para se adequarem à reforma anunciada, passaram a compreender a alfabetização enquanto processo que tem como fatores intervenientes o espaço escolar, a relação escola-comunidade e o próprio papel docente na ótica da formação continuada.

Uma outra reforma que se sucedeu no estado de São Paulo, na entrada dos anos 1990, foi o Projeto Educacional Escola Padrão,⁶² que representou mais um movimento da continuidade descontínua das políticas educacionais brasileiras, conforme nos alerta Vieira (2000). Compreendida como uma política educacional para a obtenção da melhoria do ensino público, evidenciava-se a busca de um padrão de qualidade que atingisse a estrutura e o funcionamento das escolas e os resultados de um ensino de alta qualidade, que superasse o fracasso escolar, representado pelas altas taxas de repetência e evasão escolar que ainda se tornavam presentes (MARQUES, 1997). Com o objetivo de superar ações burocráticas da Secretaria de Educação que engessavam o sistema e consequentemente as escolas, as Escolas Padrão gozariam de autonomia pedagógica e administrativa (incluindo recursos financeiros) e de liberdade para propor projetos especiais.⁶³

Foi considerada uma experiência inovadora ao alterar os modos de regulação do sistema, possibilitando um controle pela escola, de seus espaços, com suas características próprias, de seus objetivos e finalidades educativas. Apesar de não serem evidenciadas

⁶² Decreto nº 34.035, de 22/10/1991.

⁶³ Artigo 3º, incisos I, II e III do Decreto 34035/91.

melhoras significativas na qualidade da aprendizagem dos alunos das Escola Padrão, comparando com alunos de escolas não padrão, as críticas que foram levantadas recaíram na forma de elaboração e implementação dessa política, ao desconsiderar os agentes principais para sua concretização, os supervisores, diretores, professores, alunos e comunidade.

Ambas propostas de reforma educacional do estado de São Paulo procuraram atingir o sério problema da repetência e da evasão escolar, levantando questões que orientam as reformas educacionais no contexto da globalização pelo qual passam os países em desenvolvimento. O discurso da modernização da escola pública, por meio da informação, do estudo, da pesquisa, do estímulo à discussão, da utilização de novas tecnologias educacionais encontra ressonância na preparação do aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade pelos conhecimentos disponíveis na atualidade.

Importante dizer que as reformas educacionais apresentadas, não foram acompanhadas por reformas em outros contextos sociais, como na saúde, na habitação, no transporte, como também não focaram, em seus objetivos, o diálogo com as IES que ofereciam a formação inicial para atender a demanda de profissionais da educação que deveriam atuar na busca da melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual.

Apoiada pelas ideias de Vaillant e Marcelo (2012), parto da necessidade de superação do modelo de formação que sustenta uma única premissa, a de que para ensinar basta saber o conteúdo. Muito mais conhecimentos devem ser desenvolvidos na formação de professores para que, na ação docente, a aprendizagem dos alunos ocorra.

Além do conhecimento da matéria, o conteúdo a ser apresentado, deve-se levar em consideração os conhecimentos psicopedagógicos – processos de aprendizagem, técnicas didáticas, planejamento do ensino, teoria do desenvolvimento humano, avaliação, etc. – que refletem os meios para que se atinja a aprendizagem discente. Em seguida, conhecimento pedagógico e didático – o como ensinar –, que se completa com o conhecimento do contexto, onde e a quem se ensina (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 72-74).

Conforme nos esclarece Charlot (2012, p. 112):

[...] o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é permitir ao aluno aprender. [...] não me importa saber a moda, não me importa saber se o professor é tradicional ou inovador; o que importa saber é se o trabalho do professor ajuda o aluno a desenvolver uma atividade intelectual.

Corroborando com o autor e com as diretrizes apresentadas, a definição de uma política de formação inicial de professores, efetivada pelo regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que articule as IES formadoras com as respectivas redes de ensino, pode ser considerada um elemento essencial à profissionalização docente.

Nesse sentido, indico o Projeto Bolsa Alfabetização, do estado de São Paulo, como um exemplo de política educacional criada por um ente federado, em atendimento às normativas federais, que propõe melhoria na iniciação de professores na docência e, conseqüentemente, na qualificação da aprendizagem dos alunos de escolas públicas. No entanto, há que se considerar que o Projeto não nasceu como uma política que se propôs a resolver toda a diversidade dos problemas enfrentados no campo da formação docente.

Na análise das políticas desenvolvidas no Brasil pós CF 1988, é inegável a predominância de uma concepção de sociedade que passa a ter como foco o desenvolvimento humano, atrelado às concepções do capitalismo e, conseqüentemente, da economia. São transferidos para o âmbito da educação, conceitos que abarcam a mentalidade do mercado, da redução de gastos públicos, da competitividade, da performance, da privatização.

O projeto do estado de São Paulo nasce de uma política pública de educação gestada anteriormente no governo municipal da capital, preocupado com os baixos índices de alfabetização dos alunos. O objetivo do tópico a seguir é o de descrever, com base na análise documental, os contextos de influências e de produção de texto revelando as tendências que emergiram nos discursos predominantes e as ideias-chave da política que orientou o Projeto Bolsa Alfabetização.

4.1. O Projeto Toda Força ao 1º Ano (TOF) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Em 2005, dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) apontavam que 1/3 dos alunos do Ciclo I⁶⁴ da rede de ensino ainda não dominavam o sistema de leitura e escrita, revelando uma situação que não atendia às diretrizes que definem a educação enquanto direito das crianças de aprender a ler e a escrever na escola. Nesse momento, o poder público municipal inicia uma ação orgânica que priorizaria o processo de alfabetização dos alunos da rede municipal. Nomeia-se nesse momento a professora Iara Glória Areias Prado como

⁶⁴ Nesse período, compreende-se o Ciclo I as quatro primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª séries).

secretária adjunta do secretário da educação,⁶⁵ para assumir a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), que organiza uma equipe para enfrentar essa situação.

A professora Iara Prado havia acumulado forte experiência na área ao ter sido responsável pela Secretaria Nacional do Ensino Fundamental, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), onde trabalhou juntamente com o ministro Paulo Renato Souza coordenando a equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), concebidos como referência de qualidade do que seria um bom ensino, que se encontrava, nesse período, com baixíssimos índices de qualidade medidos pelo desempenho dos alunos. Segundo a professora Iara Prado:

“Os PCN's de 1ª a 4ª séries foram entregues no segundo semestre de 1996 em todo o Brasil. Em 1997, passamos a acompanhar a entrada dos Parâmetros nas prefeituras e verificamos uma dura realidade, que crianças de 9 anos estavam na sua maioria nas chamadas classes de alfabetização, que era uma trava para o desenvolvimento dessas crianças e da qualidade do ensino do próprio sistema. O primeiro censo bem consolidado e organizado que saiu em 1996 nos trouxe dados que foram aprofundados junto às secretarias municipais de educação de que as crianças não aprendiam a ler e escrever porque os professores não estavam bem preparados, não eram professores leitores e nem professores escritores.”

Frente à constatação da qualidade dos professores brasileiros que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, o governo federal criou o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA), um programa de formação continuada que, a partir 1998, começou a ser implantado nos municípios brasileiros.

Enquanto estava na prefeitura de São Paulo entre os anos de 2005 e 2006, a equipe da professora Iara Prado, no DOT, realizou diagnósticos por escola com o objetivo de identificar quais eram os reais problemas que afetavam a aprendizagem da alfabetização. Esse processo, juntamente com a avaliação que ocorria ao final do Ciclo I, revelou à equipe que a 4ª série deveria ser o foco prioritário ao verificarem que alunos de 13 anos matriculados nessa série em 2005, ainda não sabiam ler e escrever. Com os dados reais, segundo Prado, e como “[...] os PCN's e o PROFA já estavam bem organizados. Propusemos à equipe a experiência de construir um material de sala de aula para o professor e o aluno ao mesmo tempo”. Assim foi criado o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, [...] um programa para os alunos com a formação continuada para os professores [...], um conjunto de materiais que estabeleceu e graduou as aprendizagens dos alunos do Ciclo I em relação à

⁶⁵ Na gestão de José Serra frente à prefeitura de São Paulo (2005-2006), José Aristodemo Pinotti (médico), assume a Secretaria de Educação.

leitura e à escrita, como também forneceu orientações didáticas aos professores alfabetizadores cujo desafio era a formação de alunos leitores e escritores.

A figura a seguir ilustra a importância dada ao Programa Ler e Escrever na gestão de então prefeito José Serra ao publicar, no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, uma foto ilustrativa do Programa:

Figura 2 – Lançamento do Programa Ler e Escrever pela SME-SP



Fonte: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>

De acordo com a professora Iara Prado a adesão dos professores foi favorável, inicialmente pelo fato de que o programa proporcionou aos professores um convívio da didática em sala de aula, “e tinha que ser em sala de aula para fortalecer a escola”. Em um segundo momento a adesão positiva se deu, segundo Prado pelo fato de os professores não aprovarem os materiais estruturados dos grupos privados – Positivo, Pitágoras, Anglo, etc., que já haviam marcado sua presença no município de São Paulo e estavam avançando por todo o país, fazendo com que as lideranças pedagógicas olhassem para o material estruturado do Ler e Escrever, com espírito de aceitação.

Diante das condições de trabalho dos professores da rede municipal paulistana desse ciclo, assumindo classes com 30 alunos, sendo algumas com crianças portadoras de necessidades especiais, a equipe percebeu que haveria necessidade de ter uma pessoa que os

apoiassem. Para resolver o problema de como o professor regente pudesse envolver-se num tempo maior com seus alunos, o programa contemplou o Projeto “Toda Força ao 1º Ano – TOF”, que foi assim apresentado por Iara Prado:

“Convidamos todas as Instituições de Ensino Superior com curso de Pedagogia e Letras e realizamos reuniões para apresentar o Projeto Ler e Escrever. Realizamos reuniões com os professores responsáveis pelos estágios das universidades formadoras que aderiram, oito ou nove na época. Pagaríamos uma bolsa que seria uma ajuda de custo e que foi calculada nos parâmetros do valor de uma bolsa de Iniciação Científica.”

O projeto TOF, de acordo com texto publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo,⁶⁶ definiu como meta a criação de condições adequadas para que todos os alunos pudessem ler e escrever já no final do 1º ano do Ciclo I – para isso, a SME/DOT colocaria junto a cada professor do 1º ano um *auxiliar de ensino*, que seria um estudante universitário de Pedagogia ou de Letras, para ajudar o professor nas classes de alfabetização, que contavam com muitos alunos, dentre eles alguns com necessidades especiais. Esse estudante deveria estar matriculado em uma Instituição de Ensino Superior devidamente autorizada e/ou reconhecida pelo MEC, sediada na região metropolitana de São Paulo que deveria firmar convênio com a SME para proposição e execução de projetos pedagógicos a serem desenvolvidos por alunos, com supervisão de professores universitários, nas classes e no horário regular de aula dos alunos do 1º ano do Ciclo I da Rede Municipal de Ensino.

Podemos dizer que esse foi o ponto de partida da proposta do governo municipal de oferecer condições para que estudantes universitários pudessem ter a oportunidade de participar da vida escolar da rede pública, considerando essa participação como um elemento formador da iniciação à docência, contribuindo para sua profissionalidade.

Em Comunicado da SME nº 364, de 13 de março de 2006,⁶⁷ normatiza-se a atuação dos *alunos pesquisadores* das Instituições de Ensino Superior que aderissem ao Projeto Toda Força ao 1º Ano – TOF:

[...] auxiliando os professores regentes das salas de 1º ano na elaboração de diagnósticos periódicos dos alunos, no planejamento de atividades complementares de leitura e escrita e na execução de atividades para indivíduos ou grupo de alunos. Todas as atividades realizadas nas Unidades Educacionais deveriam possibilitar ao aluno pesquisador o conhecimento de como se estrutura a prática de ensino e como se coloca a realidade em que se

⁶⁶ Diário Oficial da Cidade de São Paulo, sábado, 18 de fevereiro de 2006, ano 51, nº 34. (texto de Raquel Holmo)

⁶⁷ Diário Oficial da Cidade de São Paulo, terça-feira, 14 de março de 2006, ano 51, nº 48, p. 34.

dá o trabalho pedagógico, pois os mesmos encontram-se em processo de formação em que os eixos articuladores entre a teoria e a prática, o que se aprende e o que vivência, deve conceder ao futuro profissional uma visão articulada das práticas educativas e das políticas educacionais. (SP, 2006, p. 34)

É possível perceber no trecho citado que a descrição do desempenho do aluno participante no projeto da SME estava sendo conduzida conforme orientações das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior (Parecer CNE/CP nº 9/2001) como também pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia* (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Pela proposta da SME, a participação do aluno nessa política educacional, além de auxiliar nas condições para que os professores regentes conseguissem realizar seu trabalho de alfabetizar, fortalecia vínculos entre as IES formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores,⁶⁸ possibilitando ao aluno articular a teoria aprendida no curso de Pedagogia e a prática da docência realizada na escola da rede. O projeto também propunha o conhecimento da estrutura da rede, pela via de inserção na Coordenadoria de Ensino, para que o aluno tivesse um conhecimento da abrangência de ação da rede (nº de escolas, nº de alunos...) e dos principais projetos desenvolvidos na região em que iria atuar. Nessa perspectiva, o projeto teve como proposta transcender a formação inicial da sala de aula para outras esferas do conjunto da educação, envolvendo uma articulação com os órgãos executivos do sistema.

Em 2007, no segundo ano de vigência do Projeto Toda Força ao 1º Ano, o prefeito José Serra assume o governo do estado de São Paulo e a equipe que criou a proposta municipal transfere-se para a Secretaria de Estado da Educação e o redesenha, denominando-o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (Bolsa Alfabetização).

Entretanto, com a nova gestão⁶⁹ na prefeitura, o projeto não foi adiante pela opção da equipe da SME em adotar outro material denominado “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental”. Para Iara Prado, “*era um programa de governo e deixou de ser pois o novo secretário (Alexandre Schneider) adotou um outro material pedagógico que não o Ler e Escrever*”. Essa situação é ilustrativa das inúmeras mudanças de governo quando, ao assumirem, não consideram as ações do governo anterior, reproduzindo cada vez mais a continuidade descontínua das políticas educacionais no Brasil.

⁶⁸ Parecer CNE/CP nº9/2001, alínea “c”.

⁶⁹ Gestão de Gilberto Kassab tendo à frente da SME Alexandre Schneider – 2006/2010.

Sobre a importância do projeto, Iara Prado conclui:

“Essa é a origem do Bolsa Alfabetização, que para enfrentar a má formação dada nas IES formadoras na área da didática da alfabetização, procurou fortalecer no AP essa competência, antes dele assumir uma sala de aula. Essa falha da IES públicas ou privadas na formação do professor, faz com que o sistema gaste muito mais recursos e horas trabalho para que a escola cumpra seu papel junto ao direito da criança.”

Pelo depoimento, percebe-se que as orientações sugeridas no Parecer CNE/CP nº 9/2001, sobre a possibilidade de uma revisão mais criativa dos modelos curriculares para a formação de professores ainda não havia se efetivado. Para Iara Prado esse seria o grande desafio na formação docente pelas IES.

4.2. O Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo

Entre os anos finais do século XX e a primeira década do século XXI, torna-se importante destacar que tivemos avanços significativos na educação brasileira, especialmente os que dizem respeito à inclusão e ao direito à educação. Entretanto, ainda nos deparamos com políticas educacionais que são definidas e implementadas de forma antidemocrática, não-transparente e que não incluem a participação dos envolvidos nas decisões que os afetam diretamente. Esse modelo de política de governo se enquadra na análise feita por Sanfelice (2010, p. 147) da política educacional do estado de São Paulo:

Como é de conhecimento geral, o Estado de São Paulo está sendo governado por um mesmo partido há quatro mandatos. [...] Os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Respeitadas as diferenças dos estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram [...], políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal.

Concordando com a explicação do autor da citação, pode-se dizer que a visão de políticas educacionais do governo de São Paulo se aproxima da visão que o governo federal possui sobre ações na área da educação nacional, e a avaliação tornou-se um elemento decisório para a elaboração dessas políticas. Referente ao Estado de São Paulo, os dados do

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)⁷⁰ de 2005 já apontavam que, na região metropolitana, cerca de 30% dos alunos matriculados ao final da 1ª série em escolas da rede estadual, não escreviam convencionalmente.

Ao assumir como governador em janeiro de 2007, José Serra tendo à frente da Secretaria de Estado de Educação (SEESP) a professora Maria Helena Guimarães de Castro e considerando as ações da SME referentes ao aspecto positivo de se ter mais um professor nas salas de alfabetização, a SEESP, em 1º de março de 2007, por meio do Decreto nº 51.627/2007⁷¹ instituiu o *Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”*. O documento ressalta a importância da aproximação entre a Secretaria de Educação e as IES que oferecem cursos de formação de professores para um salto de qualidade na educação pública estadual, conforme exposto em seus artigos iniciais:

Artigo 1º – Fica instituído o *Programa “Bolsa Formação-Escola Pública e Universidade”*, 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.

Artigo 2º – O Programa tem os seguintes objetivos gerais:

- I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campos” 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. (grifo nosso)

Na sequência do Decreto, a Resolução SE nº 18, de 2 de março de 2007,⁷² dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a implantação na cidade de São Paulo do *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, também conhecido como *Bolsa Alfabetização*, afirmando o foco dessa política no futuro professor ao citar a aproximação da SEESP junto às IES formadoras.

⁷⁰ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 1996, com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 23 ago. 2016.

⁷¹ Anexo A.

⁷² Anexo B.

Pela Resolução SE nº 18/2007, podemos conhecer seus objetivos:

- I – Possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários aos futuros profissionais de educação sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série do Ciclo I;
- II – Apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita a todos os alunos no final do ano letivo. (grifo nosso)

Diante de tais documentos, identificou-se uma intenção do governo estadual em promover oportunidades de aprendizagem docente para os futuros professores, num processo colaborativo entre as escolas da rede e a Universidade.

Na emergência da divulgação do programa, a mídia oficial, equivocadamente, anuncia o programa com a terminologia de Professores Auxiliares, conforme demonstra a Figura 3. Posteriormente houve a correção para Alunos Pesquisadores, como passam a integrar os documentos do Projeto Bolsa Alfabetização.

Figura 3 – Governador José Serra em lançamento do Programa Bolsa Formação-Escola Pública e Universidade



Fonte: Portal do Governo do Estado de São Paulo, 21/1/2007.

Acompanhando as orientações postas pelo Plano Nacional de Educação ⁷³ que afirmava em suas diretrizes a condição de implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação como meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, o governo do estado lança o Plano Estadual de Educação,⁷⁴ constituído de 10 metas que deveriam ser atingidas até 2010.⁷⁵

No lançamento do plano, o governador José Serra enfatizou a conquista da secretaria ao incluir cerca de 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola. Entretanto, os resultados do Saresp e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),⁷⁶ ambos de 2005, haviam identificado um desempenho insuficiente na aprendizagem dos alunos,⁷⁷ o que indicava que a inclusão não havia garantido o direito de aprendizagem.

As dez metas do Plano Estadual de Educação foram assim definidas:

- 1 – Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2 – Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3 – Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4 – Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5 – Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6 – Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
- 7 – Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
- 8 – Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9 – Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

⁷³ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência até 2011.

⁷⁴ Portal do Governo, 20 de agosto de 2007. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metad/>. Acesso em 23 ago. 2016.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metad/mais.htm>. Acesso em 23 ago. 2016.

⁷⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicado desde 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala (Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização). Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 23 ago. 2016.

⁷⁷ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87034>. Acesso em 23 ago. 2016.

10 – Programa de obras e infraestrutura física das escolas: Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

A agenda da educação colocava como primeira meta desse Plano Estadual a plena alfabetização de todos os alunos de 8 anos até 2010. Admitindo que o aprendizado é um processo acumulativo, a alfabetização na fase inicial da escolarização contribuiria com o bom aproveitamento no decorrer da vida escolar dos alunos. A reorganização do ensino fundamental de 8 para 9 anos de escolaridade, exigida pela legislação federal também foi indicada como uma meta nesse Plano.

Reafirmando as diretrizes federais, a Secretaria Estadual de Educação também anunciou a reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais. A avaliação levaria em conta as taxas de aprovação/reprovação de cada escola, os dados de avaliações externas, como o Saresp e o Saeb, e também os indicadores que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado, como a assiduidade dos professores e estabilidade da equipe na escola.

Em outubro de 2007 a Secretaria retomou o Saresp, por meio da aplicação de provas para todos os alunos das 1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Em novembro desse mesmo ano, todas as unidades escolares participaram da Prova Brasil, promovida pelo Ministério da Educação. Após o anúncio pelo Governo do Estado das dez metas para a melhoria da qualidade da educação oferecida em São Paulo, a secretária estadual de Educação, anunciou no portal do governo do estado de São Paulo, medidas que, na visão do governo, valorizariam o profissional da educação do Estado:

Entre as medidas estão a antecipação do pagamento de parte do bônus relativo ao ano de 2007, e que seria pago apenas no começo de 2008; o pagamento em dinheiro de um mês da licença-prêmio; a incorporação de duas gratificações aos salários; a contratação de 2.545 secretários de escola; a contratação de 372 supervisores de ensino; a seleção de seis mil professores para a função de professor-coordenador; a instituição de gratificações para as funções de professor-coordenador, vice-diretor de escola e secretário de escola; a extensão da gratificação de representação

para diretor de escola e supervisor de ensino; e alteração do percentual fixado para a gratificação de representação dos dirigentes regionais de ensino.⁷⁸

No centro das metas do Plano Estadual, a implantação do Programa Ler e Escrever – Resolução SE - nº 86 de 19 de dezembro de 2007 –, também tornava-se uma realidade na rede estadual o qual, em suas diretrizes, determinava em suas ações de caráter específico:

- Universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no ambiente de trabalho.
- Formação continuada dos professores dentro da própria escola com uso da tecnologia da informação.
- Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores.
- Avaliação bimestral dos alunos.
- Estratégia de implantação: Em 2007, na Capital. Em 2008, expansão para a Grande São Paulo, e interior em 2009.⁷⁹

Parece-nos evidente que, diante da questão da não aprendizagem dos alunos, verificada nas avaliações externas, a preocupação em estabelecer uma relação com o desenvolvimento da prática docente, de acordo com as diretrizes explicitadas pelo governo federal, revela que a proposta do programa não tratou apenas de um discurso retórico sobre a importância da formação inicial.

O depoimento de Iara Prado revela essa preocupação:

“As dificuldades que os sistemas de ensino tem na educação inicial (nos anos iniciais do EF) está vinculada à formação inicial do profissional. Não dá mais para um professor de 1ª série assumir uma classe de alfabetização se ele não sabe o quê e como vai ensinar. Ninguém ensina o que não sabe. Se ele não sabe operação de divisão ele não tem como ensinar divisão para seus alunos, se ele não é leitor ele não acha interessante e importante ler para seus alunos.”

No caso da SEESP, o chamamento de alunos universitários indicava uma dupla intenção. A primeira vinculada à obrigação de resultados mediante as avaliações aplicadas aos alunos da rede e a segunda, a avaliação da própria formação de professores, compreendida como um instrumento de política (LESSARD, 2006). A ideia de melhoria da alfabetização

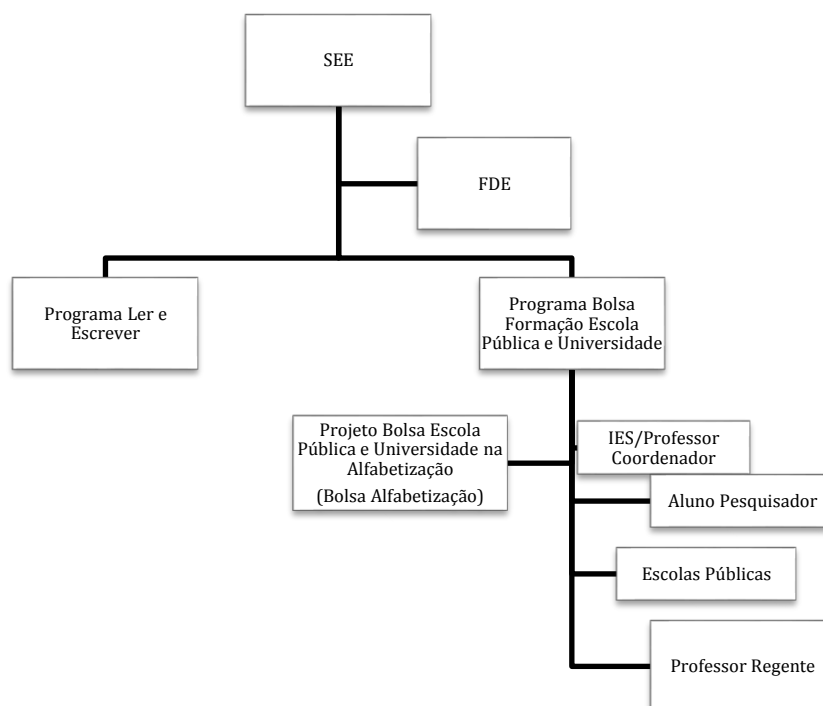
⁷⁸ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-lanca-medidas-para-valorizar-o-profissional-da-educacao/>

⁷⁹ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metad/mais.htm>

dos alunos estava vinculada, diretamente, à ideia de melhoria da formação inicial dos professores. A concepção das parcerias na formação docente teve como fundamento preparar os professores para os diferentes contextos que envolvem o ensino e a aprendizagem, no sentido de proporcionar condições ao docente para compreendê-los e, quando necessário, superá-los.

O organograma a seguir sintetiza a estrutura do projeto:

Figura 4: Organograma do Projeto Bolsa Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

A expansão gradual do Projeto Bolsa Alfabetização para os Municípios da Região Metropolitana de São Paulo, a partir de 2008 e, para o Interior do Estado, a partir de 2009, segundo a Resolução SE nº 83 de 4/12/2007, caminhou em conjunto com a implantação do Programa Ler e Escrever.

No decorrer de sua vigência, o Projeto Bolsa Alfabetização iria receber outras normatizações, como a Resolução SE nº 74, de 24/11/2011⁸⁰ que ao dispor sobre o projeto e dar providências correlatas, incluiu a participação dos alunos no apoio aos professores em classes de 2º ano do Ciclo I e nas classes voltadas para a recuperação da aprendizagem.

⁸⁰ Anexo D.

Na formulação das diretrizes gerais do Programa Ler e Escrever para esse governo, os documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revelam a relevância do Bolsa Alfabetização:

O Programa Ler e Escrever foi concebido com o compromisso de fazer frente aos baixos índices de alfabetização no estado de São Paulo, há nove anos. A meta era alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até os 8 anos de idade. Falta pouco para essa meta ser atendida e, a cada ano, o índice demonstra avanços. Uma das ações para dar suporte ao alcance dessa meta foi a implantação do Projeto Bolsa Alfabetização, que tem a missão de atingir objetivos estratégicos do Programa Ler e Escrever, enfocando as iniciativas empreendidas no Ciclo I do Ensino Fundamental, etapa decisiva na vida dos alunos nesse início de vida escolar. (REGULAMENTO, 2015, p. 15, grifo nosso)⁸¹

O Projeto Bolsa Alfabetização nasce, portanto, como uma política de intervenção do governo estadual diante de proposta de articulação entre escola pública e Universidade e a necessidade de que o Programa Ler e Escrever atingisse seu objetivo, o de fazer com que as crianças que frequentavam a escola pública fossem alfabetizadas. Na entrevista com a professora Iara Prado, os encaminhamentos para esse propósito justificavam a presença de um aluno universitário.

“Para resolvermos o problema de como o professor envolveria um tempo maior com seus alunos, em classes com 30 alunos, com crianças portadoras de necessidades especiais, precisávamos ter uma pessoa que apoiasse o professor. Conversando com alguns professores que faziam parte da nossa equipe e que eram professores de faculdades privadas pensou-se que isso seria bom se transformasse esse apoio num estágio privilegiado.”

O Projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação, intermediado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), realizou-se por meio de convênios,⁸² firmados com Instituições de Ensino Superior que atuavam na formação de docentes para o ensino fundamental e médio (cursos presenciais de Pedagogia ou Letras ou a alunos de pós-graduação stricto sensu (M/D) na área de didática da alfabetização). Nesse termo de convênio constam as obrigações mútuas e específicas da SEESP, da FDE, das IES, dos municípios bem como as orientações dos recursos e repasses financeiros.

Essa parceria propõe a formação do universitário como aluno pesquisador com um perfil profissional qualificado para a atuação nas classes de alfabetização, atingindo o objetivo

⁸¹ Anexo E.

⁸² Artigo 3º do Decreto 51.627 de 1º de março de 2007.

maior que é o de promover melhorias nas competências de leitura e de escrita dos alunos do 2º ano do EF. Mediante o pagamento de uma bolsa por estudante que equivale ao valor de uma bolsa de Iniciação Científica,⁸³ o projeto prevê a participação de licenciandos para atuar nas classes de alfabetização das escolas estaduais com o objetivo de auxiliar o professor regente e, complementarmente, aprimorar sua formação com uma experiência prática de sala de aula.

Retomando Ball (2004), essa estrutura do Projeto representa uma regulação do governo, um controle, determinando uma performatividade nas práticas docentes que revertesse em melhores condições na aprendizagem dos alunos da rede.

Dados obtidos pela FDE revelam que a partir de 2009 o programa teve uma oscilação e posterior queda na sua atuação frente ao número de alunos participantes, ao atendimento às escolas da rede e a quantidade de salas atendidas pelo projeto, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Síntese dos dados do Bolsa Alfabetização (2009 – 2015)

PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO - ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO						
Ano	IES	DRE	Alunos Pesquisadores	Escolas Atendidas	Número de Classes	% Atendimento
2009	80	82	3.278	1.209	5.992	54,7%
2010	82	76	2.123	1.028	4.577	46,4%
2011	67	75	2.029	943	5.319	38,0%
2012	57	74	2.631	1.015	5.872	44,8%
2013	46	74	2.164	889	5.544	39,0%
2014	39	74	1.615	709	5.114	31,6%
2015	25	73	752	387	4.592	16,4%

Fonte: Tabela elaborado pela autora com dados cedidos pela DPE/GECI.

Os dados representam sete anos de atuação do Projeto Bolsa Alfabetização na rede estadual de educação, contando com a participação de 124 IES⁸⁴ distribuídas pelo estado durante os anos analisados. A organização acadêmica das instituições participantes no decorrer do projeto foram: 86 Faculdades, 22 Universidades, 12 Centros Universitários e 4 Institutos Superiores de Educação. Do total de instituições, apenas sete IES públicas

⁸³ Em 2013 cada universidade conveniada recebia o valor de R\$ 700,00 por aluno. Essa verba era repassada ao estudante, de acordo com a frequência do aluno.

⁸⁴ Apêndice E.

participaram.⁸⁵ O número de classes diz respeito ao total que deveriam ser atendidas, incluindo tanto as que estão localizadas na região Metropolitana da Grande São Paulo como as pertencentes à Coordenadoria de Ensino do Interior. Mesmo apresentando números significativos, a manutenção do Projeto Bolsa Alfabetização pela Secretaria de Educação foi sendo descontinuada no decorrer dos anos, culminando com sua extinção no ano de 2016.

Sem ter conseguido acesso a todos os anos do investimento desse projeto, apresenta-se os seguintes valores de investimento no projeto: em 2007 a secretaria investiu o montante de R\$ 6.213.135,21. Em 2008 esse valor mais que dobrou indo para R\$ 14.701.673,71 os investimentos no projeto. Os dados restantes estendem-se até março de 2009, com um investimento de R\$ 1.428.748,68.

Mesmo não possuindo dados suficientes para medir o impacto do projeto na alfabetização dos alunos, os dados do Saesp de 2016 que ajudam a compôr o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), demonstraram que a aprendizagem em português dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental apresentou uma tendência positiva:

Os dados do Idesp do 5º ano crescem desde 2008 no Estado. No entanto, é o primeiro ano [2017] desde 2012 em que há queda em uma das provas. [...] O governo Alckmin tem esvaziado o programa de alfabetização da rede voltado para alunos do 1º ao 5º ano. O Ler e Escrever foi criado em 2007 e era apontado como uma das principais ações da área. Nas provas realizadas pelos alunos do 3º ano do fundamental, houve queda em português pelo segundo ano consecutivo. A média de 2016 (172,3) é 20 pontos mais baixa que a de 2014. (SALDAÑA, 2017)

Na interpretação dos dados de Saldaña (2017), o esvaziamento do projeto Ler e Escrever é uma das justificativa da queda na aprendizagem dos alunos do 3º ano do EF. No histórico da descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, o Projeto Bolsa Alfabetização não foge à regra. De acordo com reportagem realizada pelo jornal Folha de São Paulo,⁸⁶ a partir de junho de 2016 o governo estadual⁸⁷ abandonou o projeto em detrimento de outro denominado “Aventuras do Currículo +”, na modalidade on line. Ou seja, sem uma avaliação de todo o empenho e investimento realizado pela SEESP para a melhoria da alfabetização e da formação de professores, o programa é desativado sendo substituído por

⁸⁵ Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista, Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Unesp Araraquara, Bauru, Rio Claro, São José dos Campos e Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

⁸⁶ Folha de São Paulo, 15/06/2016 – “Governo Alckmin esvazia ações de reforço escolar, como recuperações”.

⁸⁷ Gestão de Geraldo Alckmin.

outro, reafirmando uma sequência interminável de reformas na área da educação, boicotando as condições para que estudantes universitários de cursos de formação docente pudessem ter a oportunidade de participar da vida escolar da rede pública, contribuindo como elemento formador da iniciação à docência e para sua profissionalidade.

CAPÍTULO V

OS EFEITOS DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA DOCÊNCIA

Como indicado no capítulo das pesquisas correlatas, a análise realizada dos estudos que tiveram o foco no Projeto Bolsa Alfabetização trouxe indicativos relevantes para a análise dos seus efeitos na aprendizagem da docência pelas alunas participantes.

O propósito desse capítulo foi identificar, sob o ponto de vista das egressas, os efeitos decorrentes da participação no projeto em suas atuações como docente. Para tal, recorreu-se aos depoimentos de dois grupos de alunas, egressas do programa.

Os dados apresentados são resultados de dois procedimentos metodológicos: *survey* e entrevistas coletivas.

5.1. Descrição das IES participantes do estudo

Ao procurar informações específicas sobre as IES envolvidas na pesquisa (identificadas nesse estudo como: IES-A; IES-B; IES-C e IES-D), as quais realizaram convênio com o FDE para participar do Projeto Bolsa Alfabetização, foi possível constatar que nos municípios onde elas se encontram, a oferta do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, é realizada predominantemente em Faculdades. Na oferta do curso na modalidade EaD, as Universidades tornam-se a maioria das instituições, com polos instalados nesses municípios, conforme descrito na Tabela 7:

Tabela 7 – Oferta de Curso de Pedagogia, Modalidades Presencial e a Distância, por Organização Acadêmica, nos Municípios das IES da Pesquisa, 2016

Município/IES	Presencial					EaD			
	Total	U	F	CenU	ISE	Total	U	F	CenU
Município IES -A	70	15	42	11	2	41	23	5	13
Município IES -B	4	1	3	–	–	5	4	–	1
Município IES -C	1	–	1	–	–	7	5	–	2
Município IES -D	2	–	2	–	–	8	7	–	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nas informações do e-Mec.⁸⁸

⁸⁸ <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2016. Legenda: U: Universidade; F: Faculdade; CenU: Centro Universitário; ISE: Instituto Superior de Educação.

A IES-A, classificada como Faculdade,⁸⁹ de natureza privada com fins lucrativos, nasceu no ano 2000 e está localizada na cidade de São Paulo. Oferece seis cursos de Licenciatura: Geografia, História, Letras Língua Espanhola, Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa e Pedagogia. O Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, está presente em dez das onze unidades existentes, distribuídos em todas as regiões do município e faz parte do Instituto Superior de Educação da instituição. De acordo com informações coletadas no e-MEC, no conjunto dos campi, foi autorizada a abertura de 2220 vagas para o referido curso. Os campi mais antigos, abertos em 2003, obtiveram avaliação 3 no Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade) de 2014.

Dentre as 124 IES de todo o estado que participaram do Projeto Bolsa Alfabetização, a IES-A foi a instituição que apresentou o maior número de alunos pesquisadores e escolas atendidas. Para o desenvolvimento dessa primeira etapa da pesquisa, a coordenação do Projeto Bolsa Alfabetização na IES-A disponibilizou e-mail de 319 alunos que participaram do Projeto entre os anos de 2012, 2013 e 2014. Desse total de alunos, obtivemos o retorno de 69 respondentes, o que equivale à 21,6%% do total de email enviados.

As IES-B, IES-C e IES-D estão localizadas em municípios da Grande São Paulo.

A IES-B é uma instituição pública municipal, classificada hoje como Universidade, cuja história da instituição remonta a segunda metade do século XX. Em 2007 iniciam as aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Atualmente oferece 320 vagas, e a avaliação do Enade realizado em 2014 foi 4. Além do curso presencial, possui no mesmo município dois polos de EaD em Pedagogia. O questionário foi encaminhado para 58 egressas do projeto sendo que 33 (56,8%) retornaram o questionário respondido

A IES-C, classificada como Faculdade⁹⁰ é uma instituição privada, com fins lucrativos, que desde os anos 1990 oferece o curso de Pedagogia. Atualmente, a gestão administrativa da IES consta, em seu corpo dirigente, com professores da própria instituição que procuram, segundo o site da instituição, “manter um relacionamento muito próximo e diferenciado com alunos e o corpo docente”. A instituição teve bom desempenho no Enade de 2015 com nota 4 e oferece, anualmente, 420 vagas para o curso. Nessa instituição obtivemos a resposta de 92% dos questionário encaminhados.

⁸⁹ <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTM40A==>

⁹⁰ <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTMxMg==>

A IES-D é uma instituição privada sem fins lucrativos, classificada como Faculdade.⁹¹ Iniciou suas atividades em 2000, oferecendo os cursos de Administração (com ênfase em Análise de Sistemas), Ciências Contábeis e Pedagogia. Na área da Licenciatura, além do curso de Pedagogia oferece cursos de Educação Física, Matemática e Letras. Sua avaliação no último Enade foi 3 e sua oferta de vagas para o curso de Pedagogia é de 100 ingressantes. Todos os questionários enviados (21) foram respondidos.

Importante ressaltar que nem todas as repostas ocorreram na primeira tentativa do envio. As redes sociais, especialmente o Facebook, tornaram-se um meio eficiente para contatar as egressas a fim de fazê-las rever seus e-mail's e responder ao questionário.

O Quadro 4, a seguir, descreve as IES participantes desse estudo no decorrer dos anos de 2009 a 2015:

Quadro 4 – Projeto Bolsa Alfabetização – Dados por IES

Ano	IES-A		IES-B		IES-C		IES-D	
	EA	AP	EA	AP	EA	AP	EA	AP
2009	388	825	33	45	–	–	–	–
2010	306	512	31	41	–	–	8	10
2011	86	101	28	44	–	–	–	–
2012	287	484	28	40	2	4	–	–
2013	234	381	21	32	3	7	9	16
2014	205	304	29	36	3	6	7	11
2015	95	147	20	24	–	–	–	–

Fonte: DPE – GECI/SEESP.

Legenda: EA - Escolas Atendidas; AP – Alunos Pesquisadores.

5.2. O que dizem as egressas do Projeto Bolsa Alfabetização

5.2.1. Primeira etapa: análise do survey

O questionário foi dividido em três eixos, a saber: caracterização das egressas; atuação profissional e questões referentes ao início da atividade docente.

Caracterização das Egressas – Em relação à idade, os dados revelam que a maioria das alunas encontram-se na faixa etária dos 30 aos 39 anos (29,6%), sendo que a faixa etária considerada ideal para o aluno universitário, de até 24 anos, representou somente 15,6% e as egressas entre 25 e 29 anos situam-se em menos de ¼ da amostra (24,4%). Se levarmos em

⁹¹ <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTMxMw==>

conta as faixas de idade mais avançadas, entre 30 e 50 anos ou mais, identificamos 60% das egressas, conforme a Tabela 8:

Tabela 8 – Egressas, segundo a Faixa Etária

Idade	Respondentes	%
Até 24 anos	21	15,60%
De 25 a 29 anos	33	24,40%
De 30 a 39 anos	40	29,60%
De 40 a 49 anos	28	20,70%
De 50 anos ou mais	13	9,60%

A porcentagem de egressas com idade mais avançada, acompanhou as informações obtidas pelo Enade 2014,⁹² quando constatou-se nesse ano que os estudantes do curso de Pedagogia estavam localizados, em sua maioria, no segmento mais velho. A hipótese dessas egressas mais velhas já serem professoras com formação em nível médio (Magistério) e terem cursado a Pedagogia como forma de aumentar a certificação para a docência não se confirmou. Quando questionadas sobre a escolarização anterior, mais de 80% das respondentes afirmaram ter cursado todo o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública.

Quanto ao tipo de curso que concluíram no ensino médio, 68,4% afirmaram que cursaram a modalidade regular e somente 8,3% responderam que haviam feito o curso magistério. A Tabela 9 mostra esses dados:

Tabela 9 – Tipo de Curso Concluído no Ensino Médio

Curso	Respondentes	%
Ensino médio regular	91	68,4%
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.)	10	7,5%
Profissionalizante magistério de 1º ao 5º ano (Curso Normal)	11	8,3%
Educação de Jovens e Adultos	6	4,5%
Supletivo	15	11,3%

No caso dos egressos mais velhos, podemos inferir que a escolha do curso de Pedagogia está mais vinculado à obtenção de um diploma de ensino superior do que a

92

Disponível

em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

complementação do curso magistério. Ao pensarmos que as novas gerações não haviam tido a oportunidade de frequentar o curso magistério pela sua extinção, especialmente na região Sudeste, após as diretrizes da LDB 9394/96, podemos confirmar que as pessoas mais velhas também não o fizeram.

Atuação Profissional – Os dados revelaram que somente 8,3% das egressas haviam cursado o magistério, entretanto, ao responderem se haviam exercido a docência durante o curso de licenciatura, 50,4% responderam que sim. Nesse caso, podemos deduzir que o fato de ainda estarem cursando uma licenciatura já as habilitou a exercer o magistério.

Um dos pontos importantes do questionário consistia em saber se as alunas que participaram do Projeto Bolsa Alfabetização estavam atuando na área da educação após a conclusão da licenciatura. A pergunta foi respondida afirmativamente por 79,1% e, dessas, 82,9% responderam que exerciam a função de docente. Esse dado é muito importante e revelador pois confirma a possibilidade de empregabilidade desse grupo profissional. A Tabela 10 indica as atividades na área da educação exercida pelas egressas:

Tabela 10 – Função Profissional das Egressas após Conclusão da Licenciatura

Função Profissional	Respondentes	%
Docência	87	82,9%
Coordenação Pedagógica	1	1,0%
Gestão	3	2,9%
Outro (especifique)	14	13,3%

Com relação ao tempo de atuação na docência, após a conclusão da licenciatura, as egressas podem ser consideradas professoras iniciantes, com base no dado de que 37,5% exerciam a docência após 1 ano da conclusão da licenciatura.

Quanto ao tipo de nível de ensino no qual as egressas atuam, essa porcentagem se manteve igual, tanto para a educação infantil como para o ensino fundamental, em 41,8%. Dessas, 34,7%% atuam em escola privada e a maioria em escola pública, sendo 31,6% na rede estadual e 23,5% na rede municipal, conforme a Tabela 11:

Tabela 11 – Tipo de Instituição de Atuação Docente das Egressas

Unidade escolar por Categoria Administrativa	Respondentes	%
Escola Pública Estadual	31	31,6%
Escola Pública Municipal	23	23,5%
Escola Pública Federal	0	0,0%
Escola Privada	34	34,7%
Outro (especifique)	10	10,2%

O fato de uma grande parcela de egressas estarem atuando na rede pública pode revelar que os sistemas de ensino estejam em vias de atingir o cumprimento das Metas 1 e 2 do Plano Nacional de Educação, no sentido de universalizar o atendimento de 4 e 5 anos (pré escola) e de 6 a 14 anos (ensino fundamental). Nesse caso, uma das estratégias está na contratação de professores para o atendimento da demanda para esses níveis de ensino. A Tabela 12 mostra que mesmo com o processo de municipalização do Ensino Fundamental, a rede estadual de São Paulo ainda mantém um número de matrículas muito significativo nesse nível, respondendo a 20,7% das matrículas no estado, em relação aos 58,5% das redes municipais:

Tabela 12 – Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Regular e/ou Especial, por Dependência Administrativa

Região Geográfica	Unidade da Federação	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil		15.442.039	197.149	13.665.068	1.432.711	86.741
Sudeste	São Paulo	3.024.491	230	624.697	1.768.438	631.126

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016.

Nesse sentido, podemos considerar que o recurso público investido pelo estado de São Paulo no Projeto Bolsa Alfabetização está sendo revertido para a sua própria rede de ensino.

Início da Atividade Docente – Para a obtenção de informações sobre as condições de trabalho no início da atividade docente das egressas, foram elaboradas 19 questões que permitiam aos repondentes especificarem seu grau de concordância ou não a respeito de uma afirmação.

Sobre o apoio que os professores iniciantes receberam na escola, envolvendo gestor, colegas, pais e acompanhamento da equipe pedagógica, as respostas indicaram que os docentes iniciantes ao se inserirem em suas unidades escolares concordaram que tiveram boa

receptividade na relação com os representantes da comunidade escolar. Esse apoio também foi revelado quando afirmaram que não receberam as turmas mais difíceis no início de suas carreiras, conforme revelado no Quadro 5:

Quadro 5 – Receptividade no Início da Docência

	discordo completamente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo completamente
Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora, dos colegas, dos pais	0	8	24	35
Recebo acompanhamento frequente da equipe pedagógica	0	6	7	11
Discuto minha prática com outros colegas	1	1	5	16
Recebi as turmas mais difíceis da escola	11	7	2	1

Nas questões seguintes, referentes aos aspectos do clima escolar, ensino-aprendizado e gestão de sala, as respostas das egressas indicaram otimismo. Podemos deduzir que as boas condições expostas pela receptividade da comunidade escolar e pela vivência experienciada na sala de aula conduziu à avaliação positiva frente os tópicos analisados, conforme as respostas do quadro a seguir:

Quadro 6 – Clima Escolar

	discordo completamente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo completamente
Minha escola tem um clima de trabalho agradável	0	2	8	12
Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado	0	2	8	14
Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula	1	3	6	13

Muito embora as alunas não sintam grandes dificuldades no início da docência por estarem preparadas para exercê-la, algumas respostas mostraram que, quando surgem, é a

própria escola que não contribui para um bom clima escolar, dificultando o trabalho docente. Importante observar que as egressas do Bolsa Alfabetização não vincularam a indisciplina e o salário inicial,⁹³ como elementos dificultadores no início da docência, conforme indicado no Quadro 7:

Quadro 7 – Dificuldades no Início da Docência

	discordo completamente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo completamente
Tenho dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos	5	7	7	4
Sinto resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas	4	5	7	7
Estou satisfeito com o meu salário	6	5	9	4

De forma a sintetizar os dados da *survey*, foi possível perceber que as egressas do Projeto Bolsa Alfabetização não apresentaram as fragilidades que a literatura aponta sobre o professor iniciante, proporcionadas pelo desconhecimento do ambiente escolar, da sala de aula ou das variadas condições de aprendizagem dos alunos.

5.2.2. Segunda etapa: análise dos depoimentos

A segunda etapa de análise dos dados resultou de dois encontros agendados na IES-B, nos quais foram coletados depoimentos de cinco alunas egressas do projeto.

As professoras afirmaram que concluíram o ensino médio regular, e não tiveram experiência docente antes de ingressarem no curso de Pedagogia. Após a conclusão do curso, todas assumiram aulas, o que as classifica como professoras iniciantes. O Quadro 8 resume as características das participantes da pesquisa:

⁹³ De acordo com os últimos informes, o piso salarial dos professores da rede estadual de São Paulo é de R\$ 2.300,00 e da rede municipal de São Paulo é de R\$ 3.600,00.

Quadro 8 – Caracterização das Professoras Iniciantes

Nome ⁹⁴	Idade	Modalidade de ensino que atuam	Rede de ensino	Tempo de docência
Fátima	De 30 a 39 anos	EF I	Municipal	Não respondeu
Marcia	De 30 a 39 anos	EI	Privada	Mais de 3 anos
Silvia	Até 24 anos	EF I	Estadual (classe hospitalar)	Até 3 anos
Maria	De 30 a 39 anos	EF I	Municipal	Mais de 3 anos
Ana	De 25 a 29 anos	EF I	Estadual	De 1 a 2 anos

Na intenção de fazer um aquecimento com as entrevistadas, foi feita a pergunta: *Como foi a sua experiência no Projeto Bolsa Alfabetização?* O relato da vivência diante das realidades que compõem o dia-a-dia da escola pública foi ressaltado como uma experiência significativa para a formação, proporcionada pela ampliação da visão sobre a docência como também pela aprendizagem nos relacionamentos que se constituíram na escola, quando da participação com outros professores, na HTPC:

“Eu acho que foi muito legal na escola que eu participei pois eles permitiam que eu frequentasse os HTPC’s, de tudo, eu tinha livre acesso. [...] eu estava ali para aprender e não ser obrigada a aprender sozinha.” (Ana)

“[...] Eu conhecia muito bem todo o corpo docente, também conversava muito com as outras professoras e desde esse início a gente tinha uma troca muito interessante, eram as minhas ansiedades com as experiências que elas tinham.” (Fátima)

Os depoimentos indicam que tanto a experiência vivida em sala de aula como o contato com outros professores devem ser considerados como conhecimentos em construção, isto é, aprende-se a ser professor frente aos contextos onde ele se dá, por meio de experiências práticas, na interação com o outro, no enfrentamento de situações, na reflexão das dificuldades, sempre na busca de avaliar e reavaliar as formas de ver e de proceder da docência:

“[...] eu auxiliava a professora em absolutamente tudo, inclusive com os alunos considerados “problemas” [...] Mas de uma forma ou outra isso faz com que você busque estudar, busque correr atrás de como tentar resolver aquilo da melhor maneira possível.” (Fátima)

⁹⁴ Os nomes são fictícios.

“[...] eu participava bastante porque a professora me dava autonomia mas eu não tinha essa obrigatoriedade, então essa coisa de que eu precisava acertar, então é muito complicado quando você tem que aprender acertando, então me permitiam errar, essa professora me permitiu errar. (Ana)

Os dois depoimentos acima exprimem a oportunidade de aprendizagem da docência que as alunas tiveram pela participação no projeto. O contato com a realidade escolar ainda em seu processo de formação inicial, fez com que as egressas tivessem condições de refletir sobre suas necessidades formativas para o enfrentamento das situações complexas que surgem no ambiente escolar.

Por tratar-se de um experiência docente na alfabetização, as alunas tiveram condições de vivenciar situações que dizem respeito à própria organização do sistema de ensino. A SEESP orienta que os professores elaborem, em alguns períodos do ano letivo, atividades de leitura e escrita como meio para levantar um diagnóstico da turma frente às suas hipóteses de leitura e escrita. As atividades promovidas são conhecidas como “sondagens”, as quais permitem ao professor regente planejar intervenções que se adequem à diversidade de saberes de seus alunos. Nesse caso, de acordo com o depoimento a seguir, o Projeto Bolsa Alfabetização proporcionou uma abordagem real do cotidiano realizado em sala de aula:

“[...] eu coloquei a mão na massa, [...]aprendi a olhar as sondagens, quando tinha dúvidas a gente sentava e discutia caso por caso. E o Bolsa também me ajudou nas matérias específicas do ensino fundamental. Então quando as professoras da faculdade davam aula para a gente já era mais fácil para eu compreender.” (Sílvia)

Essa declaração evidencia a importância da articulação entre os conhecimentos teóricos com os conhecimentos das práticas existentes na escola, que deve ser proporcionada pelas IES formadoras, conforme anunciam as Diretrizes que tratam da formação de professores.

Considerando os depoimentos referentes à vivência como situação de aprendizagem da docência, identificamos o que Canário (2000, p. 157) afirma como sendo uma revalorização epistemológica da experiência, possibilitada pelo contato precoce com os contextos de trabalho que favorecem “um percurso interativo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para a ação, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial”. Nesse sentido, podemos argumentar que a vivência da e na profissão deve ser considerada como uma importante ação nos cursos de formação de professores. A possibilidade das alunas refletirem

sobre a articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos nas IES e o conhecimento da prática, tornou-se um elemento constitutivo na formação:

“[...] permitir esse contato direto com a criança e esse aprendizado que não digo que é só na escola mas eu acredito que seja, a gente tem que ter a teoria mas tem que ter a prática. Então assim, é muito diferente você ver na faculdade um exemplo isolado, agora você viver aquele exemplo, trazer aquele exemplo é totalmente diferente, esse é o lado positivo.” (Ana)

“[...] essa experiência de prática e teoria juntas em paralelo com a universidade é uma experiência muito rica.” (Fátima)

Até o momento, os depoimentos apresentados possuem similaridade com os resultados dos estudos de Moniz (2010), Andrade (2012) e Pereira (2015) no que diz respeito à contribuição do Projeto Bolsa Alfabetização na formação inicial das alunas pesquisadoras. O acompanhamento, ao longo do ano, do processo de alfabetização das crianças, percebendo seus avanços e conquistas; a parceria criada entre os profissionais da escola, por meio de apoio, de trocas, de aprender com o outro foram os elementos que mais se destacaram na fala dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Todos esses elementos foram relacionados como conhecimentos que constituem uma formação docente, desde a inicial, incluindo a formação ao longo da profissão.

De certa forma, podemos afirmar que os achados da pesquisa referentes à contribuição da participação no Projeto Bolsa Alfabetização respondem às diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001,⁹⁵ quando do conhecimento advindo da experiência:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. (BRASIL, 2001, p. 49)

Retomando os objetivos do Projeto Bolsa Alfabetização, podemos afirmar que as professoras tiveram condições de desenvolver conhecimentos e experiências necessárias para o exercício da função docente no contexto da escola pública.

⁹⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Mesmo partindo de um olhar romântico que caracteriza a escolha da docência, a experiência no projeto também as situou quanto aos problemas que emergem da sala de aula que não dizem respeito somente ao ensino, revelando que a aprendizagem do que é ser professor não está restrita ao ato de ensinar:

“Assim, não foi um mar de rosas de jeito nenhum. Tem isso de não sermos recebidos, acolhidos pela escola, mas eu fui com um olhar muito julgador e sonhador para a sala de aula. [...] Eu olhava aquela sala de 30 alunos, era uma sala de 2º ano, um monte de criança com um monte de dificuldades que não eram só de aprendizagem e ela (a professora) tentando lidar do jeito que podia. Ela me diz: em vez de ficar sentada vai lá e atende um aluno, em vez de observar e só julgar o que eu faço de errado.” (Maria)

Pelo fato de estarem em sala de aula e terem a autorização de atuarem junto à professora regente, os depoimentos revelaram situações experienciadas pelas participantes que sustentam o que fora proposto no segundo objetivo do Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, o de “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” (SÃO PAULO, 2007, p. 1, grifo nosso), quando pretendeu preparar melhor os professores que chegam à rede de ensino sem terem ideia do que é a realidade de sala de aula, especialmente da escola pública. A parceria entre as IES e as escolas da rede estadual tornou-se uma seara frutífera para a formação de professores que atuariam na rede pública estadual.

Consciente de que a experiência da docência na formação inicial, por si só, não pode ser considerada sinônimo de qualidade na formação de professores, e pretendendo identificar, sob o ponto de vista das egressas do projeto, os efeitos dessa experiência em suas atuações como docentes, foi elaborada a pergunta seguinte: *Qual foi a contribuição dessa experiência no início de sua docência?*

Tomando como referência os estudos de Huberman (1992) sobre o “ciclo de vida” da carreira profissional docente, amparado em vários autores, define-se que o contato inicial com situações de sala de aula deve ser interpretado como ocorrendo em etapas paralelas que marcam esse início: o estágio de sobrevivência e de descoberta. Considerando que o desenvolvimento de uma profissão é um processo, os estágios de sobrevivência e de descoberta não devem ser considerados de maneira cronológica.

Sobre a etapa de sobrevivência, o autor destaca: “O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente como “choque do real”, a confrontação inicial com a

complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). A etapa seguinte que define o ciclo inicial na entrada na carreira, segundo Huberman (1992, p. 39), é da descoberta, estabelecida como “aquela que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)”.

Como todas as entrevistadas são professoras iniciantes, o estágio de sobrevivência pôde ser identificado em seus depoimentos:

“Eu devo tudo ao Bolsa. Já foi difícil tendo feito o Bolsa, sem ele eu iria chorar. [...] e no primeiro dia que pisei na sala de aula eu me perguntei, e agora, o que a minha professora do Bolsa fez no primeiro dia? [...], eu peguei o meu caderno que tinha do Bolsa e, nos primeiros três meses eu desenvolvi minhas aulas, praticamente eu reproduzia o que minha professora havia feito. Agora, depois de um ano e meio eu já tenho a minha identidade.” (Ana)

A experiência no Projeto propiciou conhecimentos que facilitaram o enfrentamento de situações cotidianas da sala de aula:

“O Bolsa foi um diferencial na minha carreira pois eu terminei a faculdade e já entrei na sala de aula. Se eu não tivesse o Bolsa eu não teria a experiência de sala da aula, e como eu ia fazer isso ou aquilo? Como se faz uma rotina? Como eu faço uma lista? [...] Então foi o Bolsa que me proporcionou ter essa experiência com o aluno, de fazer uma intervenção bacana e como fazer essa intervenção, olhar para cada aluno como um único e tentar resolver ali a situação dele.” (Marcia)

“Na verdade comecei como eventual numa classe de 5º ano, que era a pior da escola. Tive que lembrar de toda a rotina do 2º ano, me apresentei, perguntei os nomes, fiz a leitura, perguntei se eles conheciam o autor, peguei o esquema e adaptei para aquela sala. Se eu não tivesse tido a rotina de antes, do Estado, eu sentaria e choraria.” (Sílvia)

Quando percebemos que as professoras reatualizaram na docência as experiências vividas no Projeto Bolsa Alfabetização como condição de superação da fase de sobrevivência, indica-nos que o “choque do real” fora amenizado, condicionando-as de forma positiva para os enfrentamentos pelos quais os professores iniciantes passam, situação tradicionalmente marcada pela não preparação nas IES ou pelo próprio sistema.

No caso das egressas do projeto, a etapa da superação pode ser identificada no depoimento a seguir, quando a escolha pela docência se fortifica:

“Primeiro porque eu descobri que era isso mesmo que queria fazer da minha vida, sim, eu quero continuar (a ser professora). Descoberta também de como funciona a escola, o dia a dia em sala de aula, de como é a vida dos alunos e da situação dos professores também. Desse sistema.” (Fátima)

De certa forma, os depoimentos ressaltam que a “descoberta” reiterou a opção pelo magistério, ou seja, a opção profissional pela docência foi fortalecida pela experiência no Projeto Bolsa Alfabetização.

“[...] É encantadora essa magia da alfabetização. É um mundo que está se abrindo para cada aluno e que nunca mais vai se fechar. E isso para mim começou no Bolsa, quando eu olhava aquelas criançinhas, aqueles símbolos desenhados e descobrindo. Quando eu entrei no Bolsa foi quando eu tomei parte daquilo (da escola pública) e foi um início muito importante.” (Maria)

Ao falarem da fase inicial enquanto professoras regentes, os elementos apontados durante suas experiências no Projeto Bolsa Alfabetização foram considerados essenciais para essa fase. Diante do conhecimento prévio sobre a complexidade que envolve a prática docente, as professoras demonstraram possuir condições de analisar as situações reais, contextualizando-as para uma melhor tomada de decisões. De certa forma, o projeto, em parceria com as IES possibilitou no âmbito da formação das professoras iniciantes uma análise global das situações educativas, diante da “responsabilidade social e política que implica todo ato educativo” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

“[...] depois (da experiência no BA) a oportunidade que eu tive foi de atuar na EMEF Campos Salles, que é uma escola dentro da comunidade Heliópolis. Muitas coisas em relação a prática de ensino e aprendizagem é importante no dia a dia mas as questões sociais também foi de muita importância, porque foi lá no BA também que eu entendi que é necessário ouvir os alunos e que é quase uma unanimidade também o fato de um aluno que tem problema de aprendizagem ter outros problemas para além da escola. Isso foi muito válido e é assim até hoje.” (Fátima)

Tomando como referência o fato de que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 31), podemos inferir pelos depoimentos apresentados que a proposta do Projeto Bolsa Alfabetização contribuiu para um conhecimento pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental como também para um conhecimento do contexto nos quais as escolas estão inseridas, associados a um compromisso profissional, ético e político que envolve a aprendizagem da profissão docente, tornando consciente para as professoras que a aprendizagem da docência deve ser encarada como um processo contínuo, que lida com seres humanos, os alunos. O Projeto

Bolsa Alfabetização, nas palavras de suas participantes significou um aprendizado que deu base para a descoberta da docência, tornando o início de suas carreiras como professoras uma conquista:

“Depois do Bolsa eu já não entrava nas escolas acuada, já era um ambiente meu. Eu já não estava pedindo licença, já não tinha aquele medo. [...] Eu não vou julgar pois eu sei que tenho alguma coisa para aprender em cada sala aqui. Então isso foi muito legal, [...]. Não era uma pessoa que estava estudando e ia lá olhar a prática. Eu podia aprender lá também e eu já estava mais solta. [...] Acho que o Bolsa tirou a “virgindade” da escola, sabe. Eu pude entrar lá falando, isso aqui também é meu.” (Maria)

Os depoimentos nos motivam a pensar que a formação inicial de professores deva sustentar cada vez mais a relação da formação na IES e as situações reais do cotidiano da sala de aula para que, diante da metodologia empregada nessa relação formativa, a reflexão das situações vivenciadas seja também considerada, no sentido de desenvolver conhecimentos teóricos, práticos e do contexto de trabalho que abarcam toda uma carga de compromisso científico, político, ético e moral que a profissão exige (IMBERNÓN, 2011).

De certa forma, o conjunto das percepções descritas pelas egressas no início de suas práticas docentes caracteriza momentos de socialização da profissão docente acompanhada de uma avaliação crítica de seus contextos formativos, seus contextos de trabalho e sua condição como professora regente. Essa socialização prévia na formação inicial nos permite inferir que o bom acolhimento pela comunidade escolar recebido pelas professoras iniciantes que responderam o questionário, ocorreu pelos conhecimentos da sala de aula, dos alunos e do processo de alfabetização que haviam adquirido no Projeto Bolsa Alfabetização. A análise dos depoimentos nos permite visualizar um pensamento educativo, produto de uma práxis que possibilita o aprender docente, decodificando-o e contextualizando-o (IMBERNÓN, 2011).

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A presente tese procurou contribuir tanto para o campo do conhecimento na área de políticas educacionais como para o campo da formação de professores.

Na área da educação, especialmente a partir da última década do século XX, foram geradas reflexões que orientaram uma nova concepção de formação dos indivíduos diante da complexidade das relações sociais marcadas pelos processos de globalização, privatização, educação como mercado, resultados de avaliação em larga escala. Os elementos constitutivos desse cenário complexo produziu novas diretrizes que oportunizaram aos cidadãos um novo sentido de acesso à educação: universalização do ensino fundamental na escola pública, ampliação dos anos de escolaridade, direcionamento de recursos, valorização do magistério, criação de programas educacionais, dentre outros aspectos. A educação em geral, a própria escola, bem como a formação de professores passaram a fazer parte, de forma mais presente, das questões do Estado nas políticas elaboradas para a área educacional.

Considerando a formação inicial dos professores como elemento chave para o alcance dos interesses do Estado, a presente pesquisa teve como foco um projeto de iniciação à docência criado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, denominado Projeto Bolsa Alfabetização. Objetivou-se analisar a política que deu sustentação ao Projeto Bolsa Alfabetização e seus efeitos na prática docente de seus egressos, tendo como referência os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar as políticas de formação de professores nos âmbitos dos documentos federais e do estado de São Paulo; (ii) descrever as influências e tendências que emergiram nos discursos predominantes e as ideias-chave da política investigada; e (iii) identificar, sob o ponto de vista das egressas, os efeitos decorrentes da participação no Projeto Bolsa Alfabetização em suas atuações como docentes. Esses objetivos tiveram a intenção de responder à seguinte questão: em que medida o Projeto Bolsa Alfabetização, uma política do governo do estado de São Paulo contribuiu, junto às IES participantes, na iniciação à docência de suas egressas?

A abordagem do ciclo de políticas, desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe foi o referencial teórico-metodológico que orientou a análise do projeto. O entendimento do contexto de influência e do contexto da produção de texto, oportunizado pela leitura e interpretação das normatizações que regulamentaram a formação de professores no Brasil – Diretrizes, Pareceres, Resoluções, Planos, Leis –, tomando como ponto de partida a LDB 9394/96, possibilitou-nos perceber que a elaboração tanto dessas normatizações quanto da

criação dos programas e projetos gestados a partir delas, não nasceram de forma ingênua. Tanto as normatizações legais como os programas criados, mesmo que formulados de maneira prescritiva, legitimaram necessidades do período em que foram estabelecidos, no atendimento das problemáticas educacionais, e mais especificamente das questões da formação de professores.

Nesse caso, a abordagem do ciclo de políticas permitiu a compreensão de que a gestão de uma política está ligada a uma série de fatores e interesses, tanto de grupos internacionais como nacionais, no momento de sua criação. A produção teórica de Ball, sobre o papel do Estado contemporâneo na elaboração das políticas educacionais orientou o estudo mediante o entendimento dos conceitos provenientes do processo de globalização, cunhados especialmente a partir da última década do século XX. A escolha da metodologia descrita neste estudo, até o momento, foi concebida por favorecer a ligação existente entre duas posições no processo e na concretização das políticas: o Estado, nas suas formulações macro e micro, ou seja, o que o Estado prevê como política e como essa política é implementada em seus diferentes contextos. A leitura dos documentos permitiu visualizar as influências que permearam a produção dos textos por meio da constatação das redes políticas e governança em rede que, representadas pelos novos atores da sociedade civil, influenciaram o Estado nas reformas educacionais e suas políticas.

Sem criar ilusão sobre a análise do contexto da produção do texto, torna-se evidente que a formação de professores, tanto no âmbito internacional quanto no âmbito nacional está vinculada a uma necessidade de busca por resultados, como forma de atender aos pressupostos da economia globalizada, quando esta vincula a educação como um dos elementos de seu sucesso, por qualificar melhor a produção exigida pelo próprio interesse do mercado. As avaliações externas e internas e seus comparativos com realidades sociais distintas à nossa tornam-se também balizas para nossas políticas educacionais.

Especificamente sobre o Projeto Bolsa Alfabetização, a análise da política pelo contexto de influência e pelo Contexto da produção de texto, iluminada pela entrevista com uma das responsáveis pelo projeto na Secretaria de Educação do estado de São Paulo, nos fez compreender que o Projeto Bolsa Alfabetização nasceu diante de necessidades internas do próprio Estado no atendimento das premissas de sua avaliação externa. Essas necessidades foram identificadas diante do problema da não alfabetização dos alunos matriculados na rede estadual ao final dos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, pela necessidade do governo de atender aos objetivos propostos em seu Plano Estadual de Educação, no que diz respeito à alfabetização dos seus alunos.

A ideia do aluno pesquisador proposto pelo Projeto surge, num primeiro momento, para ajudar o professor da rede estadual que atua nas séries iniciais, no atendimento aos alunos com mais dificuldade no processo de alfabetização. Num segundo momento, parece ter havido uma associação entre as normatizações do projeto com as premissas do governo federal sobre as necessidades formativas dos professores (expressas nos documentos do governo federal), no que diz respeito a promover um vínculo entre as IES formadoras e as escolas públicas. Em todos os documentos analisados sobre a formação de professores uma preocupação esteve presente, qual seja, uma formação que articulasse o conhecimento teórico, promovido pelas IES formadoras e o conhecimento da prática, este proporcionado pela inserção do aluno na realidade da escola pública, e que fosse além das atividades obrigatórias dos estágios supervisionados.

Ambos documentos, tanto do nível federal como do nível estadual, reforçaram a formação inicial do professor como elemento importante na melhoria da qualidade da educação, especialmente ao indicar que o curso de Pedagogia, responsável pela formação inicial dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, ainda não se encontra estruturado a ponto de preparar bem os futuros docentes em relação aos inúmeros problemas que envolvem a alfabetização nas escolas públicas. Diante dessa condição, revela-se o caráter dinâmico que as políticas possuem, ao serem criadas para atender demandas, até chegarem a seus objetivos finais.

O objetivo do Projeto Bolsa Alfabetização ao possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e aprendizagem profissional para futuros docentes na formação (SÃO PAULO, 2007a), efetivamente proporcionou, para as participantes dessa pesquisa, condições para a integração dos saberes desenvolvidos na formação inicial oferecida pelas IES frente à necessidade de desenvolvimento de um perfil de professor que compreendesse a importância da escola também como *lócus* dessa formação.

Essa ação da SEESP pode ser considerada um marco inovador na formação inicial de professores ao:

- superar o modelo individualizante dos estágios tradicionais;
- revelar-se uma política de governo de formação de professores;
- promover uma parceria entre as IES formadoras e as escolas da rede pública;
- promover a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial docente;
- permitir o conhecimento dos contextos didático, pedagógico e administrativo do espaço escolar;

- incentivar a pesquisa nas IES junto às questões da alfabetização;
- desenvolver nas egressas uma atitude ética e responsável frente à profissão de professor.

Como forma de sintetizar os efeitos do Projeto Bolsa Alfabetização nos anos iniciais da docência, identificados nos depoimentos das egressas, podemos afirmar, num primeiro momento, que a participação no projeto se configurou como uma conquista desde a formação inicial das professoras iniciantes quando, nesse momento, proporcionou a descoberta da base de um aprendizado da docência muito significativo, oportunizado tanto pela antecipação do conhecimento da escola pública nas suas múltiplas dimensões, como também pela sua relação com o conhecimento adquirido no curso de Pedagogia.

Essa afirmação corrobora os efeitos identificados na análise das pesquisas correlatas, quando da importância que as alunas, participantes do projeto, deram ao conhecimento sobre a escola, a sala de aula e as relações com os profissionais que nela atuam, atingindo, dessa forma, uma familiarização com a docência. A partir dessa constatação, as análises dos depoimentos das egressas indicaram, num segundo momento, que a proposta do Projeto Bolsa Alfabetização proporcionou uma atuação profissional mais segura e melhor preparada frente às inúmeras questões que envolvem a prática docente.

Em face das evidências, podemos afirmar que a aprendizagem da docência proporcionada pelo Projeto Bolsa Alfabetização produziu efeitos positivos nas professoras, evidenciados nos depoimentos analisados, confirmando a relevância de uma política de formação de professores que busca articular o conhecimento teórico com a experiência na aprendizagem profissional.

Mesmo diante de evidências positivas, torna-se importante registrar duas observações na condução do Projeto que reproduzem uma prática recorrente nos governos. A primeira observação refere-se a que, embora tanto as legislações federal e estadual indicassem com bastante ênfase a necessária relação entre universidade e escola, o Projeto Bolsa Alfabetização não atingiu plenamente esses efeitos. Na prática, a vinculação das ações dos profissionais que atuam nas IES formadoras com os professores das escolas públicas não foi efetivada de forma articulada, pelo fato de que, pelas normatizações do Projeto, as relações deveriam ocorrer exclusivamente via a FDE, um órgão de governo. Desse modo, a própria estrutura do projeto ocasionou falta de diálogo direto entre essas instituições, revelando-se um ponto crítico do projeto. A análise dessa situação evidenciou ainda a fragilidade de um grande número de instituições que oferecem o curso de Pedagogia no que diz respeito ao

desconhecimento da dinâmica que deve existir entre o ambiente formador e o ambiente escolar.

Outro fator que merece reflexão diz respeito à descontinuidade da política mesmo sem que o sistema tenha efetuado uma avaliação do Projeto, revelando falta de compromisso com melhor qualificação do professor, com os interesses públicos, com os recursos públicos e com a própria educação.

Diante de todos os achados nesse estudo, defende-se a tese de que o Projeto Bolsa Alfabetização teve seu valor enquanto um projeto de iniciação à docência, pelo fato de oportunizar o mergulho do aluno do curso de Pedagogia na realidade da escola pública, da sala de aula, do processo de alfabetização, com a tutoria de um professor experiente, articulando a teoria desenvolvida nas instituições formadoras e as práticas da sala de aula.

Para finalizar, diante dos resultados positivos observados, e usufruindo da condição de cidadã, sugeri, junto ao Banco de Projetos da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, a recondução do Projeto Bolsa Alfabetização, conforme documento no Anexo F.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 75, p. 57-70, nov. 1990.
- AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científicos-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, nº especial, p. 23-38, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/28215/30034> Acesso em: 7 out. 2015.
- ANDRADE, M. F. R. **A experiência do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo**: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia. 2012. 155 f. Relatório de pesquisa Pós-Doutoral. Departamento de Pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 45, p. 66-71, maio 1983.
- APARÍCIO, A. S. M. **A formação docente em questão**: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo. Relatório de pesquisa Pós- Doutoral. Departamento de Pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas, 2012.
- ARCAS, P. H. **A implantação do Ciclo Básico na rede de ensino do estado de São Paulo**. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt05/GT05-1032-Int.rtf> Acesso em: 7 abr. 2016.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>. Acesso em: 31 ago. 2015.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, nº 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 5 out. 2015.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. e Soc.**, vol.25, nº 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, nº 2, p. 10 - 32, jul./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 5 out. 2015.
- _____. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____, et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, nº 32, p. 9 - 36, mai/ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf> Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf Acesso em: 1º fev. 2015.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e 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**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica.** Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007a. **Institui a Avaliação da Alfabetização “Provinha Brasil”.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/outubro.../9279-slide-apresentacao-provinha-brasil-pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007b. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/.../Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009b. **Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 5 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CALDERÓN, A. I. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, nº 14, v. 1, 2000.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CANÁRIO, R.; PIRES, C. M. C.; HADJI, C. **SIMPÓSIO 10: Articulação entre as formações inicial e continuada de professores.** Brasília: MEC, 2000 Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

CARVALHO, J. S. **Sobre o conceito de formação**. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/sobre-o-conceito-de-formacao/> Acesso em: 1 ago 2017.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. IN: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORES, L. N. S. **Sobre docências (in)conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores**. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, C. de C. **As concepções de linguagem: um olhar sobre os materiais do Programa Bolsa Alfabetização**. 2016, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

DAGNINO, R. et all. **Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernoscenpc**: São Paulo, v. 4, nº 2, p. 230-247, dez. 2014. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 17 out. 2016.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 7, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008, p. 17.

FENSTERMACHER, G. D. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. Madri: Paidós, 1989. Disponível em: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_enseñanza.pdf. Acesso em: 7 ago 2017.

GARCÍA, C. M. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a Puente para el desarrollo profesional docente. IN: GARCÍA, C. M. (coord.) **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008, p. 7-58.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 ago 2015.

_____. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. IN: ANDRÉ. M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

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

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S.; TARTUCE, G. L. B. P.; UNBEHAUM, S. G. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições

formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, FVC, São Paulo, nº 1, maio 2010, p. 95-136.

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

GONÇALVES, G. B. B. Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canadá. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, nº 32, p. 226-240, maio/ago. 2013.

HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. IN: RASCO, J. F. A. et al. **Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Ediciones AKAL, 1999.

HOBOLD, M. et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Psicol. Educ.**, São Paulo, nº 28, p. 151-168, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 4 abr 2016.

HÖFLING, H. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online], vol. 21, nº 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Acesso em: 7 jul. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. CEDES** [online], vol. 35, nº 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

JÚLIO, E. **Políticas públicas de educação e a formação do professor alfabetizador: o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização Inicial**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. e Soc.**, Campinas, vol. 27, nº 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out 2016.

LIBERATO, A. M. F. **Programa Ler e Escrever: a formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, nº 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. IN: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MARQUES, W. **Escola Padrão: acertos e equívocos de uma política educacional**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAY, T. **Pesquisa social: questões métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, nº 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 27 abr 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. IN: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

MONIZ, M. I. A. de S. **Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009**. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo – Sinpro, 2007.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 27 abr 2016.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. de Pesqui.**, vol. 47, nº 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 nov 2017.

OIE/GAPI. **Metodologia de análise de políticas públicas**. Unicamp: Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/rdagnino1.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 1º mar. 2016.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incertezas (1990-2000) avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PEREIRA, M. A. L. **A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para a participação no Projeto Bolsa Alfabetização**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

REIS, A. T.; ARTES, A. C. A.; FALSARELLA, A. M. As classes populares chegam à Universidade: perfil e representações sociais de alunos ingressantes no curso de Pedagogia de uma universidade privada. **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. 26 a 30 de abril. São Paulo, PUC. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0006.pdf> Acesso em: 3 ago 2015.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e constrição do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=1413-247820070001&script=sci_issuetoc Acesso em: 17 ago 2015.

SALDAÑA, P. Sob Alckmin, nota em matemática recua em todas as etapas de ensino. **Folha de São Paulo**, Educação, 2 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1855206-sob-alckmin-ensino-de-sp-tem-queda-geral-em-avaliacao-de-matematica.shtml> Acesso em: 2 fev 2017.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, nº 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO. Regulamento 2015. **Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. São Paulo: SEE/SP, 2015. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjlkklkjaslkA=272&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. Decreto SE nº 51.627, de 1º de março de 2007. **Institui o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”**. Disponível em: www.al.sp.gov.br/norma?id=70645. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. Resolução SE nº 18, de 2 de março de 2007a. **Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_07.HTM?Time=01/06/2016%2004:28:45. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. Resolução SE nº 83, de 4 de dezembro de 2007b. **Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83_07.HTM?Time=01/10/2017%2004:19:11
Acesso em: 8 set. 2015.

_____. Resolução SE nº 74, de 24 de novembro de 2011. **Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas.** Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=258&OT=O>. Acesso em: 8 set. 2015.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan/abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0100-157420070001&script=sci_issuetoc Acesso em: 17 out. 2016.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1231 - 1255, out. 2007a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, nº 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 17 out. 2016.

SCHEIBE, L. Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, A. F. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos cenpec**: São Paulo, v. 4, nº 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> Acesso em: 17 out. 2016.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez., p. 20-45, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEDESCO, J. C. **Educar en la sociedad del conocimiento**. México: FCE, 2014.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2009.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Preal, nº 25, out. 2003. Disponível em: file:///Users/adriana/Downloads/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf Acesso em: 3 ago 2015.

_____. Reformas Educacionais e o papel dos docentes. **Revista PRELAC**, nº 1, junho, 2005, p. 41-53. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf> Acesso em: 3 ago 2015.

_____. **La profesión docente:** leccionaes para decisores políticos sobre reformas que funcionan. 2010. Disponível em <http://www.denisevaillant.com/articulos/2010/ForProf2010.pdf> Acesso em: 21 fev. 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília: Plano, 2000.

ZABALZA BERAZA, M. A. Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, p. 50-58. Disponível em: <http://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/15>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. **Revista Practicum**, v. 1 (1), p. 1 - 23, 2016. Disponível em: <http://revistapacticum.com> Acesso em: 21 fev. 2017.

ZARAZAGA, J. M. E. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, p. 19-40.

ZEICHNER, K. M. **Educating Teachers for Cultural Diversity.** National Center for Research on Teacher Learning, East Lansing, MI. February, 1993.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, nº 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/150/showToc>. Acesso em: 21 fev. 2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRADE, R. R. M. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação entre 1999 e 2003**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), 82 f., Programa de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, nº 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**. Porto Alegre, PUC-RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, nº 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.

_____. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

_____; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

_____; HOBOLD, M. de S. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, nº 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____; ROMANOWSKI, J. P. O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996). IN: ANDRÉ, M. E. D. A de (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 17-34.

APARÍCIO, A. S. M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de Professores, Culturas: desafios da Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-6.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, nº 1, p. 33-52, jan./jun., 2012.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000300679&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BOLFER, M. M. M. de O. Quadro legal e normativo da formação de professores no Brasil. In: MELLO, G. N. (org.) **Anais... I Seminário Paulista de Formação de Professores da Educação Básica**, 2009. São Paulo: SESI-SP Editora, 2013. 176p.

BRASIL. **A matrícula no ensino fundamental em perspectiva**: um modelo de simulação para a previsão do comportamento da matrícula usando o fluxo escolar. Versão preliminar. Brasília, 1999. Disponível em www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co... Acesso em: 11 abr. 2015.

_____. **Relatório Educação Para Todos no Brasil – 2000/2015**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014>. Acesso em: 10 set 2015.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, nº 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

FANFANI, E. T. Introducción. Mirar la escuela desde afuera. In: FANFANI, E. T. **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008, p. 11-26.

FANIZZI, S. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática**: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FIORENTINI, D. et. Al. Interrelations Between Teacher Development and Curricular Change: A Research Program. In: BEDNARZ, N.; FIORENTINI, D.; HUANG, R. (Ed.). **International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers**. Ottawa: University of Ottawa Press, 2011. V. 1, p. 213-222.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, nº 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufg.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 4 abr 2016.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, nº 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> Acesso em: 4 abr 2016.

_____. **A formação de professores e o desafio para os cursos de Licenciatura**. UFRSA, RN, 2015. Disponível em https://prograd.ufrsa.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2015/04/COGRAD_Desafios_FormProf_abr_15.pdf. Acesso em: 4 abr 2016.

GOODSON, I. F. The Devil's Bargain: Educational Research and the Teacher. **Educational Policy Analysis Archives**, vol. 1, nº 3, march, 1993.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Sob Alckmin, ensino de SP tem queda geral em avaliação de matemática**. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1855206-sob-alckmin-ensino-de-sp-tem-queda-geral-em-avaliacao-de-matematica.shtml>. Acesso em: 3 fev. 2017.

KRAWCZYK, N. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, nº 2, p. 8-14, nov. 2015. Disponível em: www.olhares.unifesp.br/. Acesso em: 2 dez 2015.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 9, nº 1, p. 4-16, jan./abr., 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEduacionais.pdf?sequence=1 Acesso em: 10 set 2015.

_____. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, nº 2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em: www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/432/163 Acesso em: 2 dez 2015.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, nº 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 3 ago. 2015

MANDEL, L. M. **Burocracia e herança patrimonialista**: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre 1995 e 2010. 2015, 202 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, 1, 1991, Aveiro. **Comunicação...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Fimar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. de Pesqui.**, vol. 47, nº 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 nov 2017.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a exclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, nº Especial, p. 225-243, 2014. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/24611/15301. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. RBPAE, v. 25, nº 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Intituto Internacional de Planeamiento de la educación – IIPE – Unesco, 2010.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do estado de São Paulo (1983-2003). **Educação & Linguagem**, v. 13, nº 21, p. 153-174, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015>. Acesso em: 7 set. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROSA, S. S. da A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o Programa Ler e Escrever. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, nº 2, 17 p, jul. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229>. Acesso em: 1º ago. 2016.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 out. 2015.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. **A política educacional do governo Serra**. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf. Acesso e: 8 set. 2015.

SÃO PAULO. **Comunicado nº 364**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo., ano 51, nº 48, 2006. Diponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 8 set. 2015.

SÃO PAULO. **Política Educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE/SP, 2003. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em: 8 set. 2015.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, nº 2, p. 641-660, jul./dez. 2008a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/...2008v26n2p641/11439>. Acesso em: 17 out. 2016

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHULMAN, L. S. **The Wisdom of Practice**: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, 2004.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

TEDESCO, J. C. Presentación. IN: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010, p. 19-25.

TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TORRES, R. M. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A

Entrevista com a professora Iara Prado – 10/6/2016

Apresentação: Gestora de políticas públicas em órgãos de governo: MEC, SME e SEE, atuou como professora no Centro de Formação da Escola da Vila. Atualmente exerce atividade na Secretaria da Agricultura, na reestruturação das Escolas Técnicas Agrícolas (ETEC). No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1994 e 2002, a professora Iara Prado foi responsável pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), hoje Secretaria de Educação Básica (SEB) trabalhando juntamente com o ministro Paulo Renato Costa Souza. Coordenou a equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entendido como uma referência de qualidade do que seria um bom ensino para o Ensino Fundamental, para a educação brasileira que se encontrava, naquele período, com baixíssimos índices de qualidade e de atendimento.

Pesquisadora (P) – Conte sobre sua atuação na área da educação enquanto esteve no governo federal.

Iara Prado (IP) – O novo Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1995, representava as IES públicas e privadas e deveria criar o Referencial Curricular estabelecendo os conteúdos mínimos, conforme previa a LDB 9394/96. Nós entendíamos que o MEC não poderia definir conteúdos mínimos. Numa democracia você ganha com um programa de governo e nossa equipe tinha uma visão sobre educação que é a visão que foi expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas que não era a visão de todos os que trabalhavam com educação no Brasil então, no máximo, o governo FHC teria direito de colocar qual era a nossa concepção de uma educação de qualidade para dialogar com o sistema educacional.

Mas para se transformar numa norma orientadora do sistema, a ser cumprida, respeitada por todas as instituições e todas as políticas, o CNE era o local adequado para o debate. Esse conselho conta com uma Câmara da Educação Básica (CEB) com representantes das secretarias estaduais, municipais, do setor privado e dos especialistas em educação. Só que eles ficaram muito tempo discutindo e optaram pela elaboração das Diretrizes Curriculares. E hoje o CNE está discutindo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na minha opinião, eles poderiam ter atualizado os PCN's pois, quando eles foram criados, estava previsto pelo ato do Ministro Paulo Renato de que após 10 anos eles deveriam passar por uma revisão.

O material dos PCN's, que não era obrigatório, foi colocado à disposição para que os sistemas estaduais e municipais pudessem dialogar e fazer suas escolhas; como também servir de referência para a política do livro didático no período do governo FHC.

Os PCN's de 1ª a 4ª séries foram entregues no segundo semestre de 1996 em todo o Brasil. Em 1997, passamos a acompanhar a entrada dos Parâmetros nas prefeituras e verificamos uma dura

realidade, que crianças de 9 anos estavam na sua maioria nas chamadas classes de alfabetização, que era uma trava para o desenvolvimento dessas crianças e da qualidade do ensino do próprio sistema. O primeiro censo bem consolidado e organizado que saiu em 1996 nos trouxe dados que foram aprofundados junto às secretarias municipais de educação de que as crianças não aprendiam a ler e escrever porque os professores não estavam bem preparados, não eram professores leitores e nem professores escritores.

Na reeleição de FHC elaboramos um programa específico para que as secretarias municipais pudessem utilizar junto aos seus professores alfabetizadores. Organizou-se assim o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA), um programa de formação continuada que, a partir 1998, começou a ser utilizado nas ações dos municípios brasileiros. Constatou-se que a situação dos professores alfabetizadores era realmente muito trágica.

No caso do estado de São Paulo a situação era diferente pois desde 1984, no governo de Franco Montoro foi priorizada a questão da alfabetização. Isso é muito importante para ver como é difícil enfrentar o tema da alfabetização. A antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) criou o Ciclo Básico, a primeira ação no Brasil de reconhecimento das dificuldades que se tinha na área do ensino da leitura e da escrita, que produziu material especial, produziu formação de professores, mas as taxas de aprovação não melhoraram significativamente.

O estado de São Paulo teve uma política de enfrentamento para a alfabetização, desde 1984, e isso explica que já são 30 anos de investimento de recursos, material, formação, socializando tudo junto aos municípios e os alunos continuavam com as suas dificuldades de leitura e escrita aos 8 anos de idade.

P: E como foi sua atuação no município e no estado de São Paulo?

IP: Eu coordenei equipes governamentais na área da educação no âmbito federal, estadual e municipal. Essas equipes que não eram de partidos políticos, eram compostas por grupos técnicos das próprias redes de ensino, profissionais interessados em trabalhar para a melhoria da educação. Atuei durante 8 anos do governo federal de FHC, durante 4 anos no governo de Franco Montoro no estado de São Paulo, e no governo de José Serra, tanto no estado como no município.

Quando José Serra assumiu a prefeitura de São Paulo em 2005, a rede municipal de SP era vista como uma rede de elite para os professores pois os salários não eram ruins, as escolas eram bem montadas, então era um sonho de consumo dos professores da rede estadual. Cada escola tinha um coordenador pedagógico, tinha uma sala de leitura, uma biblioteca linda, uma sala de informática, tinha um professor para substituir as faltas dos docentes, com o objetivo de eliminar a descontinuidade da equipe escolar e do próprio trabalho da professora de sala de aula. A rede municipal tinha uma série de pontos positivos, mas era ainda muito fraca enquanto ao desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF I).

Nosso objetivo não era fazer teoria, os PCN's e o PROFA já estavam bem organizados, eu propus para a equipe a experiência de construir um material de sala de aula para o professor e o aluno ao mesmo tempo. Tudo o que já havíamos feito deveria se materializar, os professores do EF I já haviam feito o curso de formação do PROFA, portanto eles já tinham o conhecimento sobre a questão da alfabetização, os professores de 1ª a 4ª série, na sua maioria se dedicam, não eram professores que estavam vendo esse tema pela primeira vez. Então o que o professor precisa fazer para que o aluno consiga aprender? Essa era a nossa consigna.

Entre os anos de 2005 e de 2006 fizemos diagnósticos por escola, fomos ver quais eram os reais problemas, o que nos fez chegar com uma proposta completa. Isso nos deu clareza para saber que a 4ª série era um problema por ser o primeiro gargalo da avaliação do ciclo.⁹⁶ Fizemos um diagnóstico da 4ª série e ficamos impressionados pois tinham alunos de 13 anos que ainda não sabiam ler e escrever na prefeitura de São Paulo em 2005. Tínhamos que atacar esse problema. Com os dados reais que obtivemos, nós construímos o Programa Ler e Escrever.

O Programa Ler e Escrever é um programa para os alunos, com formação continuada para os professores, ocorrendo tudo ao mesmo tempo, e na 4ª série criamos o PIC.⁹⁷ Os melhores professores eram escolhidos para assumir essa classe.

A grande maioria dos professores da rede municipal aderiram ao programa. Nosso principal objetivo com esse programa era que os professores tivessem um convívio da didática em sala de aula, e tinha que ser em sala de aula para fortalecer a escola. O Programa Ler e Escrever contou com um material estruturado, elaborado pela equipe pedagógica para ser usado de 1ª a 5ª série.

Em 2005 e 2006 já tínhamos uma concentração dos grupos privados – Positivo, Pitágoras, Anglo, etc. – que já trabalhavam com materiais estruturados e estavam avançando por todo o país. Os professores tinham horror a isso e foi um ponto positivo para que as lideranças pedagógicas olhassem para o nosso material estruturado, com conteúdo que eles conheciam – o Ler e Escrever –, com espírito de aceitação.

Para ser implantado, o programa tinha como pré condição que a secretaria tivesse horas de formação na escola e um coordenador pedagógico do programa para trabalhar com a equipe da escola.

P: E como o Bolsa Alfabetização se desenvolveu?

IP: Para resolvermos o problema de como o professor poderia ter um tempo maior com seus alunos, em classes com 30 alunos, com crianças portadoras de necessidades especiais, precisávamos ter uma pessoa que o apoiasse. Conversando com alguns professores que faziam parte da nossa equipe da secretaria municipal, e que eram professores de faculdades privadas, pensou-se que isso seria bom se transformasse esse apoio num estágio privilegiado. Foi assim que criamos a figura do Aluno

⁹⁶ Desde 1992 a Secretaria de Educação do Município de São Paulo adota o sistema de ciclos no Ensino Fundamental. Para os 8 anos de escolaridade, o Ciclo I corresponde às 4 séries iniciais e o ciclo II às 4 séries dos anos finais do EF.

⁹⁷ Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC), projeto criado para atender alunos das 4ª séries que não atingiram as expectativas de aprendizagem da leitura e escrita nos anos anteriores da escolarização.

Pesquisador (AP), que ficaria 4 horas nas classes de alfabetização e no PIC, auxiliando o professor titular nesse processo.

Convidamos todas as Instituições de Ensino Superior (IES) com curso de Pedagogia e Letras e realizamos reuniões para apresentar o Projeto Ler e Escrever. Realizamos reuniões com os professores responsáveis pelos estágios das universidades formadoras que aderiram, oito ou nove na época. Pagariamos uma bolsa que seria uma ajuda de custo e que foi calculada nos parâmetros do valor de uma bolsa de Iniciação Científica.

Desse valor, uma parte era para o professor que orientava o aluno, pelo trabalho que ele acumularia, com os relatórios e reuniões que deveriam ser realizados, exigidos pelo programa.

Na prefeitura o programa durou somente três anos, concebemos em 2005, implantamos em 2006 e 2007, era um programa de governo e deixou de ser pois o novo secretário (Alexandre Schneider) adotou um outro material pedagógico que não o Ler e Escrever. Uma pena, porque é importante de se dizer, que o fato de se ter uma equipe pedagógica estável é muito importante na gestão educacional. Quando José Serra assume o governo do estado, dá continuidade ao Programa Ler e Escrever abrindo para os municípios paulista. O Programa concentrou um grupo de professores de sala, de coordenadores pedagógicos e pedagogos estudiosos trabalhando e pesquisando juntos, olhando a realidade e fazendo intervenções na realidade de cada escola e isso faz uma grande diferença.

P: Houve alguma avaliação do Projeto Bolsa Alfabetização pelo sistema?

IP: Eu não sei qual foi o impacto dessa política! No estado melhorou, dá para saber, com todos os problemas que tem o estado, em 2007, quando o Ler e Escrever e o Bolsa Alfabetização foram implantados, subimos 10 pontos na avaliação da Provinha Brasil, que foi impressionante. Agora este nível não cai, mas também não cresce. Nestes últimos anos, o programa Ler e Escrever não avançou nas questões da tecnologia, o programa se recusa a absorver a revolução tecnológica e o impacto dela na alfabetização das crianças. Não se faz programa educacional sem acompanhar o mundo. Esse é um dos problemas que identifico. Precisa colocar um teclado, devemos ler num outro portador. É duro querer mudar, as pessoas não querem.

Essa é a origem do Bolsa Alfabetização,⁹⁸ que para enfrentar a má formação dada nas IES formadoras na área da didática da alfabetização, procurou fortalecer nos AP essa competência, antes dele assumir uma sala de aula.

Essa falha da IES públicas ou privadas na formação do professor, faz com que o sistema gaste muito mais recursos e horas trabalho para que a escola cumpra seu papel junto ao direito da criança.

Para mim não podemos mais trabalhar com o Ler e Escrever sem ter uma avaliação. Acho que o resultado não correspondeu ao esforço e a quantidade de trabalho que a equipe realizou. Será?

⁹⁸ Anexo C.

As dificuldades que os sistemas de ensino tem na educação inicial está vinculada à formação inicial do profissional. Não dá mais para um professor de 1ª série assumir uma classe de alfabetização se ele não sabe o quê e como vai ensinar. Ninguém ensina o que não sabe. Se ele não sabe operação de divisão ele não tem como ensinar divisão para seus alunos, se ele não é leitor ele não acha interessante e importante ler para seus alunos.

Na área da leitura e da escrita muitas práticas foram para frente, a matemática tem um Ler e Escrever feito em 2009, elaborado por ótimos professores da UNESP, e se compararmos o resultado de matemática está indo melhor que a Língua Portuguesa, que deu uma estacionada nos últimos anos.

Pensando sobre Política pública, política de governo, política de estado, você tem que ter um projeto só, não dá para ter pluralidade de ações: é um objetivo com um projeto!

Passamos mais de 10 anos discutindo os conteúdos mínimos do currículo brasileiro. Eles devem ser mínimos em respeito à diversidade desse país, com estados autônomos, somos uma federação de estados com direitos constitucionais. Não dá para o governo federal fazer intervenções diretas, pois estados e municípios tem autonomia na gestão educacional. O papel do governo federal é simplesmente coordenar essas políticas em direção a um resultado.

P: Muito obrigada!

Apêndice B

Entrevista coletiva – 30/3/2017

Pesquisadora: Inicialmente gostaria que contassem para mim a experiência que tiveram ao ingressar no Projeto Bolsa Alfabetização (BA).

Ana: Entrei no BA depois de já ter feito 1 ano na faculdade. Antes do BA eu sempre trabalhei na educação Infantil e em escola particular. Como eu já não estava mais aguentando a situação da escola particular eu vi que tinha esse projeto na faculdade e resolvi, pelo incentivo da bolsa, sendo sincera, porque eu não tinha interesse nenhum em lidar com crianças do ensino fundamental, eu queria infantil, apesar de não gostar de trabalhar na particular.

Aí parti para o ensino fundamental e quando entrei no Bolsa eu me apaixonei, aí eu descobri porque eu queria ser professora. Eu vi que não queria mais lidar com criança pequena, eu queria só o fundamental é a minha paixão.

Foi muito difícil, extremamente difícil. Eu fiquei dois anos, no primeiro ano foi muito bem, eu tive as dificuldades em relação às aulas, aos conteúdos. No segundo ano eu tive problemas com a professora, então aí foi um baque para mim porque tive que mudar de sala, a professora não me aceitou. Infelizmente a gente ainda encontra pessoas que acham que o conhecimento não deve ser passado de uma pessoa para outra, não sei o que passava na cabeça dela. Então eu tive todos os tipos de dificuldade.

Eu acho que foi muito legal na escola que eu participei pois eles permitiam eu participasse dos HTPC's, de tudo, eu tinha livre acesso. Foi muito bom pois eu não tive a experiência de ficar com a sala, isso eu acho que era a melhor parte do programa, eu estava ali para aprender e não ser obrigada a aprender sozinha. Eu estava ali mais como observadora então eu participava bastante porque a professora me dava autonomia mas eu não tinha essa obrigatoriedade, então essa coisa de que eu precisava acertar, então é muito complicado quando você tem que aprender acertando, então me permitiam errar, essa professora me permitiu errar. Ela estava sempre me apoiando, e eu acabei voltando para a mesma professora do ano anterior, então assim, a gente já se conhecia, entre eu e ela a gente já sabia como conversar, então foi muito bom porque ela via as minhas dificuldades e tentava ao máximo me mostrar. Claro eu não via muito bem atrás das cortinas, como era preparar uma aula, infelizmente eu não participei disso, mas tudo que era da escola foi muito bom porque eu aprendi tudo com ela.

Claro, a gente aprende muita coisa do que não quer reproduzir, eu acho que isso é muito bom, muito importante, assim como eu acho de alguém que estivesse na minha sala, que veria a mesma coisa, mas foi muito bom, eu só tenho coisa boa para falar, apesar de todas as dificuldades né.

Mas foi o que me incentivou mesmo a seguir nessa área da alfabetização que eu estou hoje, esse é o segundo ano que estou com um segundo ano do EF por causa do Bolsa. Então quando eu me formei eu falei: eu quero ser uma professora igual à que eu tive no programa. Para mim foi ótimo, não tenho nada a reclamar, nada, nada, nada. O projeto em si era maravilhoso.

Silvia: Eu era recém saída do ensino médio e já atuava na escola do estado como monitora de informática. Ingressei no Bolsa no primeiro semestre da faculdade. Era para eu fazer o PIBID mas como eu tinha um exame para fazer e poderia ficar de DP, não poderia pegar o PIBID. Então eu fui para o Bolsa, em uma escola perto da minha casa.

Tive problema com a primeira professora que, por uma falta de diálogo acabei trocando de sala o que foi um grande aprendizado para mim pois se tivesse ficado com ela eu não teria me desenvolvido. Com a outra professora eu não fiquei só observando, eu coloquei a mão na massa, eu ajudei ela mas eu também sabia respeitar o limite da professora e dos alunos.

Dos três anos, foram quatro professoras, porém eu aprendi muito com todas elas, sempre pesquisando e ajudando-as. Aprendi todo o sistema do Estado, a preencher as planilhas da FDE, a olhar as sondagens, quando tinha dúvidas a gente sentava e discutia caso por caso. E o Bolsa também me ajudou nas matérias específicas do ensino fundamental. Então quando as professoras da faculdade davam aula para a gente já era mais fácil para eu compreender. E aí quando eu me formei e já entrei direto para a escola do estado, pegando 4º e 5º anos eu já tinha essa experiência de sala de aula, já sabia como era a rotina.

Fátima: Eu participei do Bolsa Alfabetização no ano de 2015, logo que eu entrei na universidade. Na realidade eu entrei na universidade por causa do Bolsa Alfabetização, por conta do PIBID, por conta de todos esses programas de iniciação à docência. Assim que eu entrei na universidade eu procurei a professora F. para saber como funcionaria isso e quando surgiu a oportunidade fiz a inscrição, passei no processo e ingressei numa escola estadual, numa sala de alfabetização, 2º ano.

O meu trabalho ali, além de observar era também colocar a mão na massa e eu auxiliava a professora em absolutamente tudo, inclusive com os alunos considerados “problema”, no sentido de que eram aqueles alunos que necessitavam de maior atenção nesse processo e para mim foi muito complicado, na verdade foi muito difícil, porque a gente tenta sanar todas as limitações com o que a gente sabe, que nesse momento é praticamente nada.

Mas de uma forma ou outra isso faz com que você busque estudar, busque correr atrás de como tentar resolver aquilo da melhor maneira possível. Por conta disso, a professora me dava muito autonomia, então eu participava de tudo que era possível na rotina escolar junto com a comunidade.

Eu conhecia muito bem todo o corpo docente, também conversava muito com as outras professoras e desde esse início a gente tinha uma troca muito interessante, eram as minhas ansiedades com as experiências que eles tinham e, de uma forma ou outra isso me ajudou bastante também.

Pesquisadora: O que vocês acharam que foi mais positivo e o que foi menos positivo em relação à participação no Projeto Bolsa Alfabetização.

Silvia: Positivo foi o de colocar realmente a mão na massa, ajudar a professora. Se eu chegasse lá todo dia, sentasse e ficasse olhando a professora eu não ia entender absolutamente nada. E negativo é que realmente tem professores que se sentem, como seria a palavra...

Ana: intimidados

Silvia: Intimidados, essa seria a palavra quando entramos em sala da aula porque querendo ou não nos somos aquele bichinho novo daquelas crianças e muitas professoras não gostam.

Ana: Eu acredito que é exatamente isso, porque, pelo lado negativo, eu não entendo muito essa parte da cabeça do professor, porque eles tem muita dificuldade em aceitar o novo. Ei vi isso no Bolsa e vejo agora e de ponto positivo permitir esse contato direto com a criança e esse aprendizado que não digo que é só na escola mas eu acredito que seja, a gente tem que ter a teoria mas tem que ter a prática. Então assim, é muito diferente você ver na faculdade um exemplo isolado, agora você viver aquele exemplo, trazer aquele exemplo é totalmente diferente, esse é o lado positivo.

Fátima: o lado negativo eu entendi, eu atuei só com uma professora, eu fui acolhida pela professora, pelos alunos, por toda a comunidade escolar, mas o maior problema é justamente esse, você como ingressante na área, com pouca bagagem tentando resolver vários problemas que com certeza não são da sua alçada, como por exemplo alfabetizar todos rápido. E o ponto positivo é isso o que a Ana falou, essa experiência de prática e teoria juntas em paralelo com a universidade é uma experiência muito rica.

Pesquisadora: Vocês lembram como foi o processo de escolha da escola na DRE?

Silvia: eu recebi a folha indicando a DRE que eu deveria ir, fui no dia marcado, conversei com a supervisora responsável. Ela abriu o sistema e me mostrou as escolas que haviam e eu escolhi a escola mais próxima da minha casa, já determinando o período, tarde e a série, 2º ano B. Fui até a escola, me apresentei, mostrei a carta e já iniciei.

Ana: Meu processo foi bem parecido, fui na DRE e me mostraram a lista. Escolhi uma escola mais próxima da minha casa. Ela (supervisora) me falou que seria no período da manhã, pois é uma escola de tempo integral, já me passou a sala, foi o 2º B, pelo fato de já ter outra aluna do Bolsa nessa escola no 2º A.

Fátima: O meu foi um pouco corrido porque eu recebi a notícia que teria que ir na DRE e ingressar no dia seguinte. A sorte é que também tinha uma escola perto da minha casa. Achei muito interessante, só tinha uma vaga e tinham várias outras pessoas e eu consegui para aquela escola, fiquei feliz.

Pesquisadora: Após a experiência de cada uma no Bolsa (Silvia, 3 anos; Ana, 2 anos; Fátima 1 ano), vocês ingressaram na docência. Qual foi a contribuição da participação no Bolsa Alfabetização nesse início da docência?

Ana: Eu devo tudo ao Bolsa. Já foi difícil tendo feito o Bolsa, sem ele eu iria chorar. Infelizmente eu não tenho muito apoio, muito suporte da minha coordenação e da minha direção e no primeiro dia que pisei na sala de aula eu me perguntei, e agora, o que a minha professora do Bolsa fez no primeiro dia? Porque eu não sabia o que fazer. Por sorte, depois de um mês chegou uma outra professora que também estava iniciando naquele ano e por sorte também tinha feito o Bolsa. Então a gente meio que se agarrou e falamos que tínhamos que aprender juntas.

Começamos a lembrar de todas as aulas, eu peguei o meu caderno que tinha do Bolsa e, nos primeiros três meses eu desenvolvi minhas aulas, praticamente eu reproduzia o que minha professora havia feito. Agora, depois de um ano e meio eu já tenho a minha identidade

Silvia: Na verdade comecei como eventual numa classe de 5º ano, que era a pior da escola. Tive que lembrar de toda a rotina do 2º ano, me apresentei, perguntei os nomes, fiz a leitura, perguntei se eles conheciam o autor, peguei o esquema e adaptei para aquela sala. Se eu não tivesse tido a rotina de antes, do Estado eu sentaria e choraria.

Fátima: Eu atuo numa escola municipal com sala de alfabetização, 1º ano. Gostaria de voltar um pouquinho pois esqueci de mencionar logo no início outro motivo de querer participar do Bolsa Alfabetização é o de ter a possibilidade de atuar dentro de uma escola pública. Por questões ideológicas eu prefiro a escola pública pois acredito que o ensino deve ser democratizado e as pessoas devem ter livre acesso à ele.

Então eu entrei no BA e depois a oportunidade que eu tive foi de atuar na EMEF Campos Salles, que é uma escola dentro da comunidade Heliópolis. Muitas coisas em relação a prática de ensino e aprendizagem é importante no dia a dia mas as questões sociais também foi de muita importância, porque foi lá no BA também que eu entendi que é necessário ouvir os alunos e que é quase uma unanimidade também o fato de um aluno que tem problema de aprendizagem ter outros problemas para além da escola. Isso foi muito válido e é assim até hoje.

Pesquisadora: Muito bacana como uma experiência de iniciação à docência dá um suporte.

Fátima: Sim, é uma experiência inteira, que vai além da alfabetização.

Pesquisadora: E a relação com a faculdade, como foi o diálogo enquanto vocês participavam do Bolsa?

Ana: Até comentei esses dias, para mim eu tinha experiência na escola e quando eu chegava na faculdade eu entendia a experiência que tinha tido logo cedo na escola. Porque era muito ligado, eu

via o que a professora que acompanhava estava fazendo e não entendia, mas chegava na faculdade e compreendia a prática da professora, tudo se esclarecia.

Agora tudo é mais intenso. Eu vejo pelas minhas amigas que não tiveram a oportunidade de estar na escola, a dificuldade que elas tinham de fazer essa ligação. Para mim era muito mais fácil pelo fato de estar vivendo.

Pesquisadora: Mas as alunas tinham o estágio!

Ana: Estágio é um assunto complicado.

Silvia: Ainda mais quando se trata de ensino fundamental.

Pesquisadora: Porquê?

Silvia: Indo para a escola com um estágio comum as professoras sentem que estamos julgando a prática delas, elas não se sentem a vontade, ficam mais com medo.

Pesquisadora: E no Bolsa Alfabetização?

Silvia: No começo, se é uma professora com a mente mais aberta é sossegado, ela te chama, nós vê como uma aliada.

Ana: O estágio eu senti muito. De manhã eu fazia o BA e a tarde fazia os estágios e sempre busquei fazer de forma não remunerada, para não ser a estagiária que corta papel. Eu fiz em escola particular e depois entrei como estagiária da prefeitura de Santo André. Eu literalmente era uma estagiária, observava, participava e como não era remunerada em alguns momentos eu poderia falar não. Muitas vezes quando tem remuneração no estágio ela tem medo de falar não. Por exemplo vai ter uma festa e tem que pintar o mural e é a estagiária que vai pintar o mural. Eu não queria estagiar pintando mural. Eu queria um dia poder fazer a leitura e não pintar mural.

Fátima: Eu tive experiência de estágio remunerado em uma escola particular e não me identifiquei com as práticas e não me identifique com o fato de ter que ficar recortando papel. Porque é basicamente esse nosso papel, ficar na entrada e na saída de escola. Eu acho que deveria, em lei, deixar isso bem claro. Na verdade é uma perda de tempo, sem muito sentido.

Pesquisadora: Considerando os aspectos positivos e negativos que vocês bordaram, caso o Projeto Bolsa Alfabetização retornasse, o que vocês dariam de sugestões?

Silvia: Eu acho que deveria ser ampliado para as outras séries, não ficar só na alfabetização. Os professores iniciantes morrem de medo de pegar um 4º ou 5º ano, e é o que realmente sobra na diretoria de ensino, porque tá todo mundo habituado na alfabetização. Nesse caso deveria trocar o nome.

Fátima: Por outro lado a gente encontra muito nos anos seguintes, do 3º ano para frente crianças que não estão alfabetizadas e não são poucas. Com essa experiência de agora eu tenho a

oportunidade vivenciar algumas coisas dos anos a frente e eu percebo isso, que muitos não conseguem interpretar um texto pequeno que seja, não tem hábito de leitura. Não sei se poderia entrar um reforço para os anos seguintes.

Pesquisadora: Vocês gostariam de ter uma bolsista na sala de aula?

Ana: Eu adoraria. Nunca havia pensado no fato de ampliar até o 5º anos mas acredito que é uma ótima ideia. Eu fui para o 2º ano e me sinto confortável no 2º anos. Pensando no projeto em si, como ele era, eu acredito que tinha que permanecer como estava, com a bolsa que a gente ganhava e que a professora não recebesse nada.

A professora tem que ter o direito de recusar e a que aceitar tem que aceitar de coração. Eu gostaria muito de ter alguém na minha sala, que fosse como nós, que quer ajudar. Para mim sempre foi bem passado o que poderia e o que não poderia fazer em sala de aula.

Fátima: Eu também, claro.

Ana: Eu gostaria muito de compartilhar as minhas ansiedades com alguém que não fosse a “pro” do lado.

Fátima: Eu acho que a vivência para um professor de um monitor é importante também, o professor está tutelando, está trabalhando como um mentor, de uma pessoas que está em formação e que, de uma forma ou outra, vai levar alguma coisa sua daqui para a frente. Então que seja algo bom. É uma experiência muito rica para os próprios professores.

Agora eu me lembrei, no dia do meu ingresso na escola a professora não sabia o que era o Bolsa Alfabetização. Tiveram que explicar para ela, de uma forma muito precária o que significava e eu fui apresentada como uma estagiária e não como uma aluna pesquisadora. Fui apresentada para auxiliar os alunos com maior dificuldade.

Pode até ser que isso seja culpa minha, pois não foi falta de orientação por parte das professoras da universidade. É que eu não aguentava ver a situação daqueles alunos, eles eram os que mais precisavam e eu estava ali naquele momento, então podia ajudá-los e acabava ajudando.

Pesquisadora: O desconhecimento da professora sobre o Bolsa também pode ter levado você a agir assim.

Fátima: Sim. Eu mostrava todos os meus relatos para ela. Chegamos a um nível de intimidade de poder falar o que achava e ela nunca se sentiu incomodada com isso.

Pesquisadora: Gostaria que vocês escrevessem, em uma única palavra, o que o Bolsa significou para vocês.

Silvia: *Aprendizado.* Porque sem o Bolsa eu não sei como seria os meus primeiros dias em sala de aula.

Ana: *Base.* Para mim, como estou no segundo ano desde o ano passado, o Bolsa continua sendo a minha base.

Fátima: *Descoberta.* Primeiro porque eu descobri que era isso mesmo que queria fazer da minha vida, sim, eu quero continuar. Descoberta também de como funciona a escola, o dia a dia em sala de aula, de como é a vida dos alunos e da situação dos professores também. Desse sistema.

Pesquisadora: **Estamos finalizando nosso grupo, alguém gostaria de complementar com mais alguma informação?**

Fátima: Não tem estágio no mundo que se compare com essa experiência. Sim, no mundo é muito genérico, mas na nossa realidade não tem.

Pesquisadora: **Muito obrigada!**

Apêndice C

Entrevista coletiva – 6/4/2017

Pesquisadora: Inicialmente gostaria que contassem para mim a experiência que tiveram ao ingressar no Projeto Bolsa Alfabetização (BA).

Marcia: Minha primeira experiência no Bolsa foi servir cafezinho. Vou explicar: quando eu cheguei os professores formavam um time bem fechado. Eles entenderam que a gente ia lá para tirar o lugar deles. Quando eu chegava na sala eles não me recebiam. Então, antes deles chegarem eu já colocava o café na sala para ir entrando divagarinho no grupo. O diretor nem sabia que os bolsistas existiam. Era cada um por si. Depois de um mês eles me acolheram e eu fui pegando experiência. O Bolsa foi um divisor de águas na minha vida. Aprendi muito. Realmente foi uma escola, para mim.

Maria: Eu comecei no Bolsa porque precisava pagar a universidade. Eu queria estudar e tinha o sonho de ser professora e o Bolsa me garantia isso.

Assim, não foi um mar de rosas de jeito nenhum. Tem isso de não sermos recebidos, acolhidos pela escola, mas eu fui com um olhar muito julgador e sonhador para a sala de aula. Eu estava mudando de carreira (realizou a primeira graduação em Jornalismo) e de alguma forma reconstruindo a vida e aquilo que a gente estudava aqui, aquilo que eu sonhava para a educação era completamente diferente. Tanto que eu sempre falei e cumpri o que falei, vou tentar todas as prefeituras, não quero a rede particular, mas por uma opção mesmo, porque educação faz parte da esfera do público e eu queria trabalhar na escola pública. A minha preferência era o município, se não desse, iria para a escola estadual.

O Estado é essa rede grande que a gente conhece como é administrada e o mais chocante era a quantidade de grades. A primeira impressão quando eu cheguei é que estava chegando numa cadeia, era uma escola com muro gigantesco, com grades, com pontas com tudo e quando entrei na sala de aula aí eu tinha ceretza que entrei numa cadeia. E tive um olhar muito julgador para a atuação da professora, eu não fui lá para aprender, eu fui lea para julgá-la dia após dia.

Pesquisadora: Porque essa sua concepção de julgadora?

Maria: Eu cheguei lá e eram aluninhos pequeninhos, aquela coisa fofa, e eu estava estudando para ser professora e a professora só gritava, só gritava: “cala boca!”, “você é um burro, não vai aprender nada nunca”, e eu saía de lá cada vez mais chocada.

Até que uma hora eu falei para a professora parar de falar “cala a boca”, para de falar tudo isso, você está ferindo o ECA,⁹⁹ eu vou denunciar você, e aí acabou a parceria que estava se construindo minimamente.

⁹⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, alterada pela Lei nº 13.431/2017; e pela Lei nº 13.436/2017.

Um dia sentei para conversar com a professora e falando que eu estava chocada ela me falou: “Um dia você vai estar na sala de aula e vai se lembrar disso, você vai ver que de outro jeito não dá...”.

Eu olhava aquela sala de 30 alunos, era uma sala de 2º ano, um monte de criança com um monte de dificuldades que não eram só de aprendizagem e ela tentando lidar do jeito que podia ela me diz, em vez de ficar sentada vai lá e atende um aluno, em vez de observar e aprender e não para só de julgar o que eu faço de errado.

Nesse dia eu parei e pensei que eu só julgava essa professora e aí eu comecei a ver que ela fazia leitura tentando envolver os alunos, pegava o título e perguntava o que eles achavam do que falava a história. Depois quando a gente teve aula de alfabetização na faculdade eles ensinavam exatamente o que a professora fazia.

Eu percebia que ela passava pelos alunos, mas os alunos tinham medo dela, e não era uma coisa tão impositiva, ela passava para ver se eles estavam fazendo as atividades. E as coisas foram amenizando e eu vi que realmente que meu olhar era tão julgador. Nos sentamos e ela me mostrou o plano de aula. Quando eu julgava eu não tinha acesso a nada, eu apenas observava. Aí eu percebi que ela estava constrangida pois tinha uma pessoa ali para ficar anotando a rotina. Mas depois eu fui percebendo que ela tinha práticas muito bacanas que eu pude ver e usar também.

Fiquei pouco tempo nessa sala, somente 6 meses e depois eu fui trabalhar como estagiária na rede municipal de Santo André.

Hoje eu tenho uma sala do 5º ano e eu ainda me lembro dessa professora, eu me coloco no lugar dela, como seria uma pessoa todo dia me observando.

Eu tenho tanto medo de virar isso que eu vejo, esse roldão sabe, parece que a gente é abduzida pelo ambiente escolar e você vai se idiotizando, vai ticando conteúdos, sabe. (A professora começou a se emocionar)

Pesquisadora: Se você está preocupada com isso, você está pensando sobre isso, não vai cair nessa história.

Maria: Eu continuo me assustando e não tem sentido eu encher a lousa e eles ficarem copiando. Eu falo, vamos conversar sobre isso em vez de copiarem. É aula de História, eu passei um vídeo e eles ficavam arremessando papelzinho, berrando, como eu vou discutir a mulher na Colônia com alunos de dez anos. Eu tô demais mesmo.

Marcia: É importante pensar no ambiente social, da casa, as vezes a criança vem sem comer, viu coisas que não deveria ver e que traz todo um contexto para a sala de aula. Ao contrário dela eu tive uma experiência, apesar do começo, muito boa. As professoras foram muito parceiras. Eu não fui com um olhar julgador, fui porque eu queria aprender, tinha sede de aprender, de saber como é que aquela criança consegue aprender. Então elas me mostraram isso de uma forma muito bacana, e somos amigos até hoje. A professora que eu acompanhei se aposentou, mas ela tinha um carinho especial pelas crianças, que eram de famílias extremamente difíceis, sem estrutura. É difícil um professor

conseguir dar aula, ele vai com vontade, porém quando chega e encontra aquele contexto, é difícil. Dá com a cara no muro, naquele seu muro comprido, das grades. O professor está enjaulado.

Maria: E parece que a gente vai se acostumando com isso e vai sendo natural ficar reproduzindo isso que não serviu para nada. Serviu pra gente formar essa sociedade que tem por aí, que não dá. Aí a gente olha e diz, vou fazer aquilo que dá a cada dia e pronto! Vou ficar cumprindo meu horário.

Marcia: Olha que engraçado como o povo vai mudando. Minha mãe votou num político porque ele era bonito, o Collor. Essa é a minha memória de política. Imagine hoje eu, votando em alguém porque ele é bonito.

Então essas crianças tem a mesma base, hoje eu consigo conversar com meu filho com uma base melhor, não com tanto conhecimento, mas uma base melhor.

A gente vai conseguir passar para os alunos uma base melhor. A gente pensa que não mas eles estão antenados. Dou aula para crianças de 5 anos, claro, um ambiente diferente, o pai está pagando, eles tem em casa um contexto diferente e eu vejo assim, como essa criança prestou atenção se estava conversando na hora da explicação, ele tem a sacada. Então o conhecimento não vem só de fora, ele vem de dentro também. Eu fico encantada com isso até hoje. Apesar de eu não gostar dos pais... Mas as crianças são fantásticas, é um arraso, gosto muito. Se alivie Maria, senão você vai ter depressão como as “prôs” lá.

Pesquisadora: Qual foi a contribuição da participação no Bolsa Alfabetização nesse início da docência?

Maria: Depois do Bolsa eu já não entrava nas escolas acuada, já era um ambiente meu. Eu já não estava pedindo licença, já não tinha aquele medo.

Eu venho de outra área e eu fui para a educação deslumbrada, julgadora, mas aquele não era o meu ambiente e eu não tinha permissão de entrar, lembrando das outras colegas que eram mais jovens eu já tinha saído da escola a mais tempo. Então essa foi a minha chegada, como algo que não era mais meu. Mas depois do Bolsa eu fui para Santo André e depois fui para o Ibiapino¹⁰⁰ e aí eu já cheguei fazendo parte daquela escola. Eu não vou julgar pois eu sei que tenho alguma coisa para aprender em cada sala aqui. Então isso foi muito legal, eu já fui mais livre. Não era uma pessoa que estava estudando e ia lá olhar a prática. Eu podia aprender lá também e eu já estava mais solta. Isso foi muito legal e as vezes a gente não sente como uma grande diferença, mas eu já sabia onde que aqui nessa escola tem uma direção, uma coordenação, uma professora. Deixa eu fazer um vínculo inicial e fazer diferente do que eu fiz. Acho que o Bolsa tirou a “virgindade” da escola, sabe. Eu pude entrar lá falando, isso aqui também é meu.

¹⁰⁰ EMEB José Ibiapino Franklin – São Bernardo do Campo. Essa é a última escola na avaliação das 75 escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo.

Marcia: E é realmente isso. Eu entrei encantada, me apropriei, fiquei encantada com a prática da sala de aula, como aquelas crianças aprendiam, então tudo isso me ajudou, hoje, a ser uma professora melhor. O Bolsa foi um diferencial na minha carreira pois eu terminei a faculdade e já entrei na sala de aula. Se eu não tivesse o Bolsa eu não teria a experiência de sala de aula, e como eu ia fazer isso ou aquilo? Como se faz uma rotina? Como eu faço uma lista?

Se eu pensar no meu estágio obrigatório, na verdade, ele foi assinado.

Então foi o Bolsa que me proporcionou ter essa experiência com o aluno, de fazer uma intervenção bacana e como fazer essa intervenção, olhar para cada aluno como um único e tentar resolver ali a situação dele. Então essa parte foi muito bacana.

Pesquisadora: Interessante perceber pela fala de vocês o quão confortável vocês estavam ao iniciar a docência depois da participação no Projeto.

Marcia: Uma coisa que eu acho complicada é você sair da faculdade e encontrar um trabalho. Com o Bolsa você tem como comprovar uma experiência, “eu trabalhei”. Em uma entrevista ao perguntar como você fez, você tem o que dizer, fiz assim e a pessoa percebe a sua prática. Pensando numa escola particular, no meu caso foi assim. Atribuo a minha experiência no Bolsa foi um fator positivo para a minha contratação na escola particular.

Pesquisadora: Numa situação hipotética, caso o projeto Bolsa Alfabetização ainda estivesse em ação, vocês gostariam de ter uma aluna pesquisadora na sala de aula?

Maria: Sim. Para mim seria a chance de falar: “não julga tanto, vem ver. Oh, o dia a dia as vezes é louco, mas é bem legal algumas coisas, vem ver.” Porque parece que fica um abismo. Ou a gente idealiza demais ou julga demais e se vem uma aluna pesquisadora como do Bolsa é a chance dessa pessoa se encantar.

Eu vejo umas professoras lá na escola falando que a filha quer ser professora e elas acham um absurdo, criticam a filha. Eu falo, “Ei! Você é professora, pelo amor de Deus...” O ambiente da escola é tão desrestitado, até por quem está lá dentro. Mas se vem alguém que está estudando para isso, você não pode mostrar só esse olhar, de fugir enquanto dá tempo. Nós temos um monte de dificuldade, mas é encantador. Existe uma complexidade de cada sala de aula.

Marcia: Para mim essa parceria é muito válida. Eu tenho uma auxiliar e ela aprende muito. Se recebesse uma do Bolsa seria um carinho.

Pesquisadora: Gostaria que vocês escrevessem, em uma única palavra, o que o Bolsa significou para vocês.

Marcia: *Conquista*. Da minha entrada no Bolsa, por ser acolhida, resistir um ano na escola.

Maria: *Início*. Foi o meu início. Eu sempre tinha uma queda pelo EJA, mas eu continuo no ensino fundamental porque me encanta isso, quando as crianças vão se alfabetizando, descobrindo

esse mundo escrito, isso é demais. É encantadora essa magia da alfabetização. É um mundo que está se abrindo para cada aluno e que nunca mais vai se fechar. E isso para mim começou no Bolsa, quando eu olhava aquelas criançinhas, aqueles símbolos desenhados e descobrindo.

Eu estudei o Fundamental II e o Ensino Médio em escola particular e a escola pública era um ambiente muito distante para mim. Quando eu entrei no Bolsa foi quando eu tomei parte daquilo e foi um início muito importante.

Pesquisadora: na prática docente o que vocês usam do Bolsa?

Maria: O material do Ler e Escrever, a rotina da classe e esse processo da leitura, as estratégias da leitura.

Marcia: Eu acabo usando um pouco mais, eu uso a lista com os nomes dos alunos, a roda de leitura, tinha uma coisa do Bolsa que eu achava fantástica, chamada “a roda ambulante”, quando as crianças saem com seu livro escolhido e vão para outra sala para fazer a troca do livro, isso a gente usa muito. O professor como escriba e o calendário.

Pesquisadora: Muito obrigada!

Apêndice D

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA
DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Alunas egressas do Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização **(Bolsa Alfabetização)**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa – O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização: uma análise de política educacional –, realizada pela Professora Adriana Teixeira Reis, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientada pela professora Dra. Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. O objetivo da pesquisa é — investigar se o Projeto Bolsa Alfabetização enquanto uma política pública contribuiu para o processo de aprendizagem da docência de professores.

As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso, grupo de discussão, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a discutir a temática a partir de algumas questões propostas ao grupo. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados caso estes lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. A discussão será gravada, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo. A sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Caso seja de seu interesse e, mencionado a pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG nº _____ acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2017.

Participante

Adriana Teixeira Reis
Pesquisadora responsável

Apêndice E

IES participantes do Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2016

1	Academia de Ensino Superior
2	Anhanguera – Faenac
3	Associação Educacional Nove de Julho
4	Centro Universitário Amparense
5	Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium
6	Centro Universitário Central Paulista
7	Centro Universitário Claretiano de Batatais
8	Centro Universitário Fundação Santo André
9	Centro Universitario Italo Brasileiro
10	Centro Universitário Moura Lacerda
11	Centro Universitário Radial
12	Centro Universitário São Camilo
13	Escola Superior de Administração, Marketing E Comunicação de Sorocaba
14	Faculdade Anchieta
15	Faculdade Anhanguera de Bauru
16	Faculdade Anhanguera de Campinas
17	Faculdade Anhanguera de Jacareí
18	Faculdade Anhanguera de Piracicaba
19	Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara
20	Faculdade Anhanguera de São Caetano
21	Faculdade Anhanguera de São Paulo – Campo Limpo
22	Faculdade Anhanguera de Sorocaba
23	Faculdade Bandeirantes
24	Faculdade Bandeirantes de Suzano
25	Faculdade Chafic
26	Faculdade Ciências Econômicas E Administrativas Santa Rita de Cássia
27	Faculdade das Américas
28	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque
29	Faculdade de Ciências Humanas de Garça
30	Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva
31	Faculdade de Educação de Guaratingueta
32	Faculdade de Educação São Luís
33	Faculdade de Educação Thereza Porto Marques
34	Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista – Faip
35	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava
36	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo
37	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga
38	Faculdade de Guararapes
39	Faculdade de Itapeçerica da Serra – FIT
40	Faculdade de Itápolis
41	Faculdade de José Bonifácio
42	Faculdade de Pindamonhagaba
43	Faculdade de Presidente Prudente
44	Faculdade de Presidente Venceslau
45	Faculdade de São Bernardo do Campo
46	Faculdade de São José dos Campos

47	Faculdade de São Vicente
48	Faculdade de Taquaritinga
49	Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade
50	Faculdade de Tecnologia E Negócios Carlos Drummond de Andrade
51	Faculdade Diadema
52	Faculdade do Guarujá
53	Faculdade Dottori
54	Faculdade Faccat
55	Faculdade Fernão Dias
56	Faculdade Flamingo
57	Faculdade Guaianás
58	Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas
59	Faculdade Magister
60	Faculdade Método de São Paulo
61	Faculdade Metropolitana de Caieiras
62	Faculdade Morumbi Sul
63	Faculdade Network
64	Faculdade Nossa Cidade
65	Faculdade Paschoal Dantas
66	Faculdade Paulista São José
67	Faculdade Polis das Artes
68	Faculdade Progresso
69	Faculdade Renascença
70	Faculdade Sumaré
71	Faculdade Uirapuru
72	Faculdade Unida de Suzano – Unisuz
73	Faculdades Adamantinenses Integradas
74	Faculdades Atibaia
75	Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa
76	Faculdades Hoyler
77	Faculdades Integradas Campos Salles
78	Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos
79	Faculdades Integradas de Jaú
80	Faculdades Integradas de Ourinhos
81	Faculdades Integradas Paulista
82	Faculdades Integradas Teresa Dávila
83	Faculdades Integradas Torricelli
84	Faculdades Reges de Osvaldo Cruz
85	Fundação Educacional de Votuporanga
86	Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista
87	Instituição Educacional Terra da Uva
88	Instituição Universitária Moura Lacerda
89	Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas
90	Instituto de Ensino Superior de Bauru
91	Instituto de Ensino Superior de Cotia
92	Instituto de Ensino Superior Santo André
93	Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel
94	Instituto Singularidades
95	Instituto Superior de Educação Alvorada Plus
96	Instituto Superior de Educação Santa Marina
97	Instituto Superior de Educação Vera Cruz
98	Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior
99	Irep – Sul

100	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
101	Unesp – Araraquara
102	Unesp – Bauru
103	Unesp – Rio Claro
104	Unesp – São José do Rio Preto
105	Unidade de Ensino de Presidente Venceslau
106	Uniesp – Guarujá
107	Unijales – Centro Universitário de Jales
108	Universidade Católica de Santos – Unisantos
109	Universidade Cidade de São Paulo
110	Universidade Cruzeiro do Sul
111	Universidade de Mogi Das Cruzes
112	Universidade de Ribeirão Preto
113	Universidade de Ribeirão Preto – Campus Guarujá
114	Universidade de Sorocaba
115	Universidade de Taubaté
116	Universidade do Sagrado Coração de Jesus
117	Universidade do Vale do Paraíba
118	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
119	Universidade Presbiteriana Mackenzie
120	Universidade Sagrado Coração
121	Universidade Santa Cecília
122	Universidade São Francisco
123	Universidade São Judas Tadeu
124	Veris Faculdade

ANEXOS

Anexo A**DECRETO Nº 51.627, DE 1º DE MARÇO DE 2007**

Institui o Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando o disposto no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas;

e Considerando que a aproximação entre a Secretariada Educação e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes pode-se constituir campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual,

Decreta:

Artigo 1º Fica instituído o Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”, 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.

Artigo 2º – O Programa tem os seguintes objetivos gerais:

- 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.

Artigo 3º – 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 o ensino fundamental e médio, observada a minuta padrão de termo de convênio que integra este decreto como seu Anexo I.

Parágrafo único – Poderão apresentar planos de trabalho as instituições de ensino superior que mantenham cursos de graduação voltados para a formação de docentes, nos termos de normas complementares a serem editadas pela Secretaria da Educação.

Artigo 4º – Incumbe à Secretaria da Educação:

- I. estabelecer diretrizes para a execução do Programa de acordo com os projetos prioritários em desenvolvimento na rede estadual de ensino;
- II. coordenar as ações do Programa;
- III. estabelecer procedimentos para viabilizar a efetiva implantação e potencializar o Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;
- IV. planejar, acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos, que integrarão o Programa, a partir dos convênios firmados;
- V. repassar os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas–auxílio aos alunos referidos no artigo 1º deste decreto e com a supervisão didática destes, por professores universitários.

Parágrafo único – O valor a ser transferido à instituição de ensino superior será definido pela Secretariada Educação, de acordo com a unidade de remuneração empregada, consistente em número de salas de aula e/ou de alunos atendidos.

Artigo 5º – Fica autorizada a Secretaria da Educação a celebrar convênios com Municípios situados no Estado de São Paulo que manifestem interesse de aderir ao Programa, observada a minuta-padrão de termo de convênio que integra este decreto como Anexo II.

Artigo 6º – As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente.

Artigo 7º – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 1º de março de 2007

JOSÉ SERRA

Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos – Secretária da Educação

Aloysio Nunes Ferreira Filho – Secretário–Chefe da Casa Civil Publicado na Casa Civil

Anexo B

Resolução SE N.º 18, de 02 de março de 2007

Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização

A Secretária de Estado da Educação, à vista das disposições do Decreto nº 51.627 de 01 de março de 2007 que instituiu o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade e considerando que:

o primeiro ano da escolaridade obrigatória tem um papel decisivo na vida dos alunos;

os institutos de pesquisa e avaliação educacional indicam que os alunos que chegam ao final da 1ª série já alfabetizados tendem a ter maior sucesso nas aprendizagens do Ciclo;

as oportunidades oferecidas aos alunos das Instituições de Ensino Superior para que possam vivenciar, em parceria com os professores da rede pública estadual, em sistema de colaboração, a prática de uma escola real, ampliando o significado da teoria que vem estudando no meio acadêmico;

Resolve:

Artigo 1º – Fica instituído o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização nas escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo com os objetivos de:

I – possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários aos futuros profissionais de educação sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série do Ciclo I;

II – apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita a todos os alunos ao final do ano letivo.

Artigo 2º – A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou por meio de entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para a proposição e execução de projetos pedagógicos a serem desenvolvidos por alunos com supervisão de professores universitários, nas classes e no horário regular de aula da 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino sediadas na cidade de São Paulo.

§ 1º – Poderão inscrever-se para o Projeto as Instituições de Ensino Superior – IES sediadas na Região Metropolitana de São Paulo, que possuam cursos de Pedagogia, com habilitação de magistério de 1ª a 4ª série; Normal Superior, com habilitação de magistério de 1ª a 4ª série; Letras, com habilitação para o magistério e alunos de pós-graduação, cursando disciplinas da área pedagógica voltadas para metodologia de ensino.

§ 2º – Os projetos, como metodologia participativa, deverão ser apresentados pelas IES parceiras, em Plano de Trabalho, contendo:

I – Orientações para o trabalho dos alunos pesquisadores, formas de acompanhamento, formação e avaliação, conforme expectativas de competências acadêmicas contidas em Anexo que integra esta resolução;

II – Quantidade inicial de classes/turmas para o desenvolvimento do projeto;

III – Planilha de custos, que demonstre a previsão da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria da Educação;

IV – Dados cadastrais da Instituição.

Art. 3º – A Comissão Técnica para análise dos Projetos apresentados pelas Instituições de Ensino Superior será designada pela Secretária de Estado da Educação.

Art. 4º – Caberá à Secretaria Estadual de Educação, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE:

I – repassar os valores estipulados mediante a aferição do controle feito pelas IES da frequência dos alunos pesquisadores nas atividades de cada projeto;

II – acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos pelas IES parceiras;

III – promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências, avaliação entre os parceiros do projeto;

IV – divulgar, juntamente com as IES, conteúdos significativos produzidos pela parceria.

Art. 5º – Caberá às Instituições de Ensino Superior:

I – Indicar professores orientadores que serão responsáveis pela construção e acompanhamento dos projetos e pelas atividades dos alunos/pesquisadores;

II – Indicar um aluno regularmente matriculado e freqüente, para atuar em cada classe da 1ª série do Ciclo I, de acordo com o número de vagas solicitadas e conforme lista de escolha de vagas oferecidas pela Secretaria da Educação;

III – Controlar a frequência dos alunos e substituí-los quando a frequência nas atividades de pesquisa for inferior a 80% no mês;

IV – Garantir que o aluno que se desligue do curso durante o projeto seja substituído;

V – Enviar relatórios mensais com a frequência dos alunos pesquisadores de cada uma das turmas/classes;

VI – Apresentar relatórios, quando solicitado pela Secretaria da Educação, sobre a implementação do Projeto e acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos;

VII – Participar de reuniões junto à Secretaria da Educação, quando solicitado.

Art. 6º – Caberá ao aluno pesquisador, em comum acordo com o professor regente da classe e sob a supervisão de seu professor orientador da Instituição de Ensino Superior:

I – Participar da elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos;

II – Planejar atividades complementares de leitura e escrita para os alunos;

III – Executar atividades didáticas para indivíduos ou grupo de alunos;

IV – Participar das reuniões com orientadores das IES, sempre que convocado.

§ 1º – O aluno pesquisador deverá realizar 4(quatro) horas diárias de atividades na classe/turma da 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental.

§ 2º – A compensação das horas correspondentes ao período do recesso escolar de julho será efetivada pelos alunos pesquisadores durante o período letivo, participando de reuniões pedagógicas e de formação dos professores da 1ª série que acontecerem na unidade de ensino ou na diretoria de ensino.

Art. 7º – em 2007 serão oferecidas 3.260 vagas em classes/turmas da 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública estadual sediadas na cidade de São Paulo.

Art. 8º – As vagas de que trata o artigo anterior serão distribuídas entre as IES selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

Aprovação do Plano de Trabalho com as orientações expressas nesta resolução.

I – Análise do Projeto Pedagógico de formação de professores da IES.

Matriz ou grade Curricular de formação do curso superior que contemple disciplinas e/ou Programas voltados para alfabetização.

Art. 9º – Os projetos deverão ser desenvolvidos a partir de 02/04/2007 até o dia 31/12/2007, incluindo o mês de julho.

Art. 10 – Será repassada para as instituições selecionadas a quantia mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais) para cada turma/classe de sua responsabilidade no projeto, conforme segue:

§ 1º – Os valores correspondem ao período entre o 1º dia do mês e o último, devendo o repasse ser proporcional ao efetivo período de execução do convênio.

§ 2º – Os repasses destinam-se ao pagamento de bolsa auxílio aos alunos pesquisadores, retribuição aos professores orientadores do projeto, encargos legais e demais despesas indicadas no Plano de Trabalho pela IES habilitada, desde que aprovado pela Secretaria da Educação.

Art. 11 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Nota:

Decreto N.º 51.627/07, à pág. 206 do vol. LXIII;

ANEXO

Expectativas de competências acadêmicas de alunos pesquisadores do Bolsa Escola Pública & Universidade na Alfabetização.

Tendo em vista os objetivos da parceria oferecida às instituições de ensino superior, a Secretaria Estadual de Educação explicita suas expectativas em relação aos conteúdos e estratégias básicas que os futuros alunos/pesquisadores devam ter aprendido ou necessitam aprender em seus cursos de graduação para poderem desempenhar com sucesso a função de pesquisadores associados em pesquisa participativa nas 1ªs séries do Ensino Fundamental.

Contribuem para o desenvolvimento desses saberes, as disciplinas: Prática de Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia da Alfabetização, Didática Geral, Didática da Alfabetização e outras de nomenclaturas afins, desde que preservem semelhança de conteúdos.

É desejável que essas disciplinas tenham sido ou estejam sendo desenvolvidas, com carga horária mínima de 60 horas semestrais e em dois semestres letivos.

As referidas disciplinas devem tratar ou terem tratado, entre outros, dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita durante o período de alfabetização e, também, dos fundamentos didáticos voltados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para que os alunos/pesquisadores participem do processo pedagógico nas escolas – requisito básico da pesquisa participativa – é importante que possam ter assegurado o direito de aprender esses conteúdos que, a nosso ver, são imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores.

As atribuições dos alunos envolvidos pressupõe habilitação para o trabalho completo de alfabetização em todas as suas fases e disposição para buscar alternativas que complementem o trabalho desenvolvido pelo professor de suas salas de estágios, com a supervisão de seus professores na faculdade.

A natureza da pesquisa é qualitativa--participativa.

Sugestão de programa de capacitação

Como sugestão, disponibilizamos às Instituições interessadas, um programa de capacitação com especificação das unidades de estudos que correspondem às expectativas mínimas de formação dos futuros alunos/pesquisadores.

1. Análise do registro escrito como recurso de formação profissional e desenvolvimento pessoal.

2. Breve histórico do processo de alfabetização:

As mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, através da contextualização histórica das práticas de alfabetização neste século, no mundo ocidental;

Concepção de ensino por resolução de problemas;

Concepção de aprendizagem construtivista.

3. Hipóteses acerca do desenvolvimento da escrita.

Hipótese de escrita pré-silábica – compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever;

Hipótese de escrita silábica, silábico-alfabética e alfabética;

Análise de escritas não-convencionais – observação investigativa das produções escritas dos alunos, para que encontrem elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um;

Compreensão das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica;

Implicações pedagógicas dos conteúdos estudados.

4. Hipóteses acerca do desenvolvimento da leitura.

Hipóteses de crianças não-leitoras sobre o que está escrito e o que se pode ler;

Evolução das hipóteses infantis de leitura;

Análise das hipóteses infantis de leitura.

5. Processos envolvidos no ato de ler.

Como se dá o processo de leitura e quais são as estratégias usadas pelo leitor;

Os procedimentos de leitura e suas relações com os conhecimentos prévios, familiaridade com os gêneros e o uso.

6. Alfabetização a partir de situações essenciais de leitura e escrita (nomes, listas e textos que sabemos de cor).

a importância desses textos no processo de alfabetização;

Situações de aprendizagem que envolve o ensino da leitura e da escrita com esses gêneros textuais;

Planejamento de situações de aprendizagem;

Possibilidades de intervenção do professor na realização das situações de aprendizagem.

7. Aprender a linguagem que se escreve

a capacidade dos alunos produzirem textos antes de saber escrever e ler convencionalmente;

Práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora da escola;

Definição de ambiente alfabetizador;

Conhecimento e procedimentos necessários para organizar uma rotina de trabalho com atividades permanentes de leitura e escrita para alfabetizar – criando um ambiente alfabetizador;

a leitura, as atividades de reescrita e de reconto como meios para se aprender a linguagem que se escreve.

8. A heterogeneidade na sala de aula

o trabalho pedagógico, considerando as diferenças de saberes dos alunos;

Relações entre o conhecimento das hipóteses de escrita e a intervenção pedagógica do professor.

9. Metodologia de projetos para o ensino de leitura e escrita.

a concepção de trabalho com projetos didáticos de leitura e escrita;

a relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender.

Sugestão de Bibliografia

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler – Volume I e II. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios. A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- , Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FERREIRO, E. (org.). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: ARTMED, 1990
- . com todas as letras. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- . Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1985.
- KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia & MOLINARI, Claudia. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola. leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas,
- KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz & LERNER, Delia de Zunino. Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PIAGET, J, Seis Estudos de Psicologia, Forense – 1967.
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Brasília: MEC/SEF, 1999.
- SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. São Paulo, Unicamp/Trajatória Cultural,
- TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizagem da Linguagem Escrita – processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WEISZ, Telma. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

Anexo C

Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007

Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

A Secretária de Estado da Educação considerando:

- que o Ler e Escrever é um programa de intervenção pedagógica na sala de aula, junto ao professor e seus alunos e de intervenção na gestão pedagógica, envolvendo supervisor, diretor e coordenador pedagógico, no conjunto da escola;
- que o Programa tem como meta, nesse primeiro momento, envolver todas as escolas da Capital visando à melhoria da qualidade do ensino, principalmente no tocante à leitura e à escrita, numa articulação inédita entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo;
- o disposto no Decreto nº 51.627/2007 que instituiu o Programa de Bolsa Formação Escola Pública e Universidade;
- e a abrangência dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, envolvendo diferentes órgãos e instâncias da Secretaria da Educação;

Resolve:

Artigo 1º – Fica constituído Grupo de Trabalho responsável pela implantação e desenvolvimento das ações do Programa Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, conforme segue:

Coordenador: Iara Gloria Areias Prado – RG 5.834.865–7 – FDE

Membros:

Claudia Rosenberg Aratangy – RG 4.871.480 – FDE
 Neide Mariza Rodrigues Nogueira – RG 4.797.448 – CENP
 Noemi Devai – RG 5.442.585–2 — CENP
 Soraia Calderoni Statonato – RG 17.194.471–9 – CENP
 Silvia da Silva Franco Souza – RG 13.140.674–7 – CENP
 Maria Cecília Travain Camargo – RG. 4.477.424 – COGSP
 Vidette Bonazzio – RG 12.442.060 – COGSP

Artigo 2º– Caberá ao Grupo de Trabalho, em 2007, responsabilizar-se pelas seguintes ações:

- I – formação dos Assistentes Técnico-Pedagógicos, supervisores de ensino e diretores das escolas que participam dos Programas;
- II – formação dos coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas;
- III – análise e adequação dos materiais didáticos;
- IV – apresentação dos Programas aos professores;
- V – encaminhamento para impressão dos materiais didáticos adaptados para a Rede Estadual;
- VI – adoção das providências para aquisição de materiais de apoio que forem necessários aos Programas.

Parágrafo único – As ações de formação, na Capital, serão realizadas pela equipe central de formadores do Programa Letra e Vida.

Artigo 3º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação

Nota:

Decreto n.º 51.627/07, à pág. 206 do vol. LXIII.

Anexo D

Resolução SE nº 74, de 24 de novembro de 2011

Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas

O **Secretário da Educação**, à vista do que lhe representou a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, e considerando que:

- o Decreto 51.627, de 1º de março de 2007, instituiu o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação e vivência de alunos das Instituições de Ensino Superior, na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual e municipal;
- essa vivência propicia a oportunidade ímpar de conhecer a realidade do contexto escolar, como também a possibilidade de concatenar a teoria acadêmica e a prática;
- alunos, que chegam ao final do 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, já alfabetizados, conforme atestam institutos de pesquisa e avaliação educacional, tendem a obter sucesso de aprendizagem nos demais ciclos,

Resolve:

Artigo 1º – O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Projeto Bolsa Alfabetização, que integra o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mantido nas escolas da rede pública estadual, tem por objetivos:

I – possibilitar o desenvolvimento de experiência e conhecimento, necessários aos futuros profissionais de educação, com relação à natureza da função docente no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, bem como de classes, do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem;

II – apoiar os professores de 2º ano do Ciclo I ou de classes, do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem, na complexa ação pedagógica de garantir a obtenção das competências de leitura e de escrita a todos os alunos.

Artigo 2º – A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou com entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas, regimental ou estatutariamente, de atividades de ensino, para proposta e execução de Plano de Trabalho, devidamente aprovado pela Equipe de Gestão Institucional do Projeto Bolsa Alfabetização.

§ 1º – Poderão inscrever-se para o Projeto Bolsa Alfabetização, as Instituições de Ensino Superior – IESs, sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais, devidamente autorizados e/ou reconhecidos, na área de Pedagogia, centrada no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental ou de licenciatura plena em Letras, ou ainda de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado/Doutorado) na área de didática da alfabetização.

§ 2º – No ato de inscrição, a IES deverá apresentar o Certificado de Registro Cadastral, emitido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, e Plano de Trabalho, elaborado com observância às diretrizes que embasam o Projeto.

§ 3º – A Equipe de Gestão Institucional do Projeto Bolsa Alfabetização será responsável, dentre outras atribuições, por analisar e deliberar sobre a aprovação dos Planos de Trabalho apresentados pelas Instituições de Ensino Superior.

§ 4º – As IESs aprovadas deverão abrir conta bancária no Banco do Brasil, exclusiva para operações financeiras do Projeto.

Artigo 3º – Caberá à Secretaria da Educação, por intermédio da FDE:

I – repassar os valores estipulados para custeio das despesas decorrentes da execução do convênio, observados seus respectivos termos;

II – orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto em conformidade com o Plano de Trabalho aprovado pela Equipe de Gestão Institucional;

III – promover debates e seminários para divulgação de resultados, troca de experiências e avaliação entre os parceiros do projeto;

IV – divulgar, juntamente com as IESs, conteúdos significativos produzidos pela parceria.

Artigo 4º – Caberá à Instituição de Ensino Superior – IES:

I – indicar professores orientadores, para acompanhamento da execução do Plano de Trabalho e para orientação dos alunos em suas pesquisas;

II – indicar um interlocutor administrativo, responsável por representar a Instituição perante a Secretaria da Educação, para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais;

III – garantir a participação do orientador e do interlocutor, em reuniões mensais com a Equipe de Gestão Institucional, ou sempre que solicitados;

IV – selecionar os alunos inscritos, conforme critérios estabelecidos no regulamento do Projeto;

V – apoiar e acompanhar a qualidade do desempenho do professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do Plano de Trabalho;

VI – participar de reuniões promovidas pela Secretaria da Educação, quando solicitada;

VII – assegurar a frequência dos alunos pesquisadores;

VIII – substituir os alunos que deixarem de cumprir o regulamento do Projeto;

IX – atender a todas as disposições do regulamento do Projeto, dando efetivo cumprimento ao Plano de Trabalho;

X – executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho, respeitadas as diretrizes e normas pedagógicas da Secretaria da Educação, assim como as orientações da FDE.

Artigo 5º – Caberá ao aluno pesquisador, sob a supervisão de seu professor orientador:

I – auxiliar o professor regente da classe na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos;

II – planejar e executar, em comum acordo com o professor regente da classe, atividades didáticas destinadas aos alunos, de forma individual ou em grupos;

III – escolher, juntamente com o professor orientador, o tema para o desenvolvimento da pesquisa;

IV – cumprir outras atribuições que estejam previstas no regulamento do Projeto.

§ 1º – O aluno pesquisador deverá realizar suas atividades, na unidade escolar onde atua, com a carga horária de 20 horas semanais, de 2ª a 6ª feira, na seguinte conformidade:

1 – 18 horas em classe de 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental ou em classe, do mesmo ciclo, voltada para a recuperação da aprendizagem, sendo 4 horas diárias, sempre com o professor regente da classe;

2 – 2 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, realizado na unidade escolar, conforme regulamento do Projeto;

§ 2º – Na impossibilidade de participar das HTPCs, o aluno pesquisador deverá cumprir a totalidade da carga horária semanal na classe de 2º ano do Ciclo I ou em classe, do mesmo ciclo, voltada para a recuperação da aprendizagem, junto com o professor regente da classe.

Artigo 6º – As vagas para aluno pesquisador, em classes de 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental ou em classes, do mesmo Ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem, serão distribuídas entre as IESs, após serem selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

I – de adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo Projeto Bolsa Alfabetização;

II – de localização geográfica das unidades das IESs, de modo a favorecer o atendimento do número de classes das Diretorias de Ensino;

III – da quantidade de alunos universitários que se encontrem aptos a participar do Projeto Bolsa Alfabetização, de acordo com os requisitos estabelecidos no regulamento do Projeto;

IV – de bom desempenho no atendimento às classes das unidades escolares no(s) ano(s) anterior(es).

Artigo 7º – Caberá à Equipe de Gestão Institucional definir o período de indicação e encaminhamento dos alunos selecionados pelas IESs, respeitando o calendário escolar da rede pública estadual de ensino.

Artigo 8º – O Plano de Trabalho será desenvolvido ao longo do ano letivo, observado o calendário escolar, devendo ser revisto anualmente.

Artigo 9º – Os critérios que deverão subsidiar a elaboração dos Planos de Trabalho, a serem apresentados pelas IESs, observadas as diretrizes do Projeto Bolsa Alfabetização, serão objeto de regulamentação específica.

Artigo 10 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 90, de 8.12.2008.

Publicado no DOE de 26 de novembro de 2011

Anexo E

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PROJETO BOLSA ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

REGULAMENTO 2015

Seção I – DO ALUNO PESQUISADOR**Capítulo I – ATRIBUIÇÕES DO ALUNO PESQUISADOR**

Cabe ao aluno pesquisador, sob a supervisão de seu professor orientador da Instituição de Ensino Superior conveniada:

- a) conhecer os documentos que regem a unidade escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica;
- b) informar-se sobre o perfil da comunidade atendida pela escola;
- c) conhecer o Planejamento Anual do professor regente;
- d) cumprir 20 (vinte) horas semanais, na escola que abriga sua investigação didática – escolhida sob orientação de seu professor orientador –, sendo: 18 (dezoito) horas em sala de aula e 02 (duas) em ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo;
- e) estabelecer vínculo de respeito mútuo com o diretor, vice-diretor, professor coordenador, professor regente, alunos e demais funcionários da escola;
- f) atuar, auxiliando o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos, quanto às hipóteses da escrita;
- g) planejar e executar, sempre em parceria com o professor regente, atividades pedagógicas, para serem desenvolvidas individualmente ou em grupo;
- h) participar de todos os encontros de formação promovidos pela Instituição de Ensino Superior, sendo que as faltas não serão permitidas e acarretam motivo de desligamento do aluno pesquisador do Projeto;
- i) registrar as atividades, constatações e reflexões propiciadas pela prática em sala de aula ou suscitadas pelo projeto de pesquisa a ser desenvolvido, junto à Instituição de Ensino Superior;
- j) apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados em sala de aula;
- k) desenvolver a investigação formativa de orientação didática, conforme os encaminhamentos de seu professor orientador;
- l) participar das reuniões de formação e avaliação do Projeto, sempre que solicitado pelos professores coordenadores, nas unidades escolares, e pelos professores orientadores, nas Instituições de Ensino Superior, respeitando sua carga horária.

Capítulo II – CANDIDATOS A ALUNO PESQUISADOR

Poderá candidatar-se a aluno pesquisador, junto a uma Instituição de Ensino Superior conveniada, o estudante universitário que preencher integralmente os seguintes requisitos, conforme disposto na Resolução SE 74, de 24.11.2011:

- a) estar regularmente matriculado e frequentando um dos cursos:
 - 1. Pedagogia;
 - 2. Licenciatura Plena em Letras;
 - 3. Pós-Graduação Stricto Sensu na área de didática da alfabetização.
- b) ter interesse e disponibilidade para cumprir a carga horária de 20 (vinte) horas semanais, sendo 04 (quatro) horas diárias, incluindo duas horas semanais em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), compatíveis com seu horário escolar, de segunda a sexta-feira, em classe de 2º ano do ciclo I do Ensino Fundamental ou em classe do mesmo ciclo, voltada à recuperação da aprendizagem,

desenvolvendo atividades junto ao professor regente, conforme disposto no Artigo 5º da Resolução nº 74, de 24.11. 2011;

c) dispor de, no mínimo, duas horas semanais, para participar das reuniões com o professor orientador, em sua Instituição de Ensino Superior, nas datas estipuladas no Plano de Trabalho apresentado;

d) não ser beneficiário de bolsa de estudos, financiamento universitário ou similar oriundos de recursos públicos.

Capítulo III – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR

Para seleção do aluno pesquisador, em consonância com os objetivos do Projeto, é recomendável que a Instituição de Ensino Superior considere:

- a) participação bem avaliada no Projeto, nos anos anteriores;
- b) assiduidade;
- c) desempenho acadêmico;
- d) condição socioeconômica;
- e) sociabilidade;
- f) facilidade de acesso à região escolhida para a pesquisa;
- e) interesse pelos fundamentos teóricos do Programa Ler e Escrever.

Capítulo IV – ENCAMINHAMENTO DO ALUNO PESQUISADOR PARA A ESCOLA

O encaminhamento do aluno pesquisador para a escola onde deverá atuar obedecerá aos seguintes procedimentos:

a) Na Instituição de Ensino Superior

1. o estudante universitário que preencher os pré-requisitos deverá procurar um professor orientador ou o interlocutor do Projeto, em sua Instituição de Ensino Superior, para candidatar-se a aluno pesquisador;
2. a Instituição de Ensino Superior promoverá a análise do perfil do candidato, segundo critérios de seleção estabelecidos neste Regulamento, e o credenciará para participar do *Bolsa Alfabetização*, inscrevendo-o no site: www.bolsaalfabetizacao.fde.sp.gov.br;
3. o interlocutor administrativo encaminhará o universitário à Diretoria Regional de Ensino escolhida pelo aluno, com base na consulta de bairros e/ou escolas e/ou endereços das unidades escolares disponíveis.

b) Na Diretoria de Ensino

1. o candidato deverá comparecer à Diretoria Regional de Ensino escolhida, munido dos documentos pessoais (RG e CPF) e do comprovante de matrícula (ou similar) na Instituição de Ensino Superior;
2. a Diretoria Regional de Ensino determinará a escola onde o candidato atuará, buscando acomodá-lo na localidade de mais fácil acesso, de acordo com as vagas existentes, disponíveis;
3. uma vez determinada a escola, a Diretoria Regional de Ensino registrará o encaminhamento do aluno pesquisador no site e emitirá duas vias do protocolo de encaminhamento, constando: nome, endereço da escola, data e horário em que o aluno deverá comparecer à unidade escolar;
4. na data estipulada pela Diretoria Regional de Ensino, o aluno pesquisador deverá apresentar-se à unidade escolar, levando as duas vias do protocolo de encaminhamento;
5. as duas vias do protocolo deverão ser assinadas pelo diretor ou professor coordenador da escola; uma delas será arquivada na unidade escolar e a outra entregue ao aluno pesquisador, para arquivamento em sua Instituição de Ensino Superior;
6. se por quaisquer motivos o aluno não aceitar nenhuma das escolas para atuar em Diretoria Regional de Ensino específica, caberá à sua Instituição de Ensino Superior encaminhá-lo a outra, desde que confirme a existência de vagas disponíveis;

c) Termo de Compromisso

Após o encaminhamento do aluno pesquisador à escola onde atuará, a Instituição de Ensino Superior deverá apresentar o Termo de Compromisso para conhecimento e assinatura do aluno pesquisador.

Capítulo V – DO DESLIGAMENTO DO ALUNO PESQUISADOR

O aluno pesquisador poderá ser desligado do Projeto quando:

- a) por qualquer motivo, deixar de ser aluno regular da Instituição de Ensino Superior;
- b) não cumprir a carga horária estabelecida, tanto na escola em que atua quanto nas reuniões semanais com o professor orientador;
- c) não contribuir para o bom andamento do Projeto, deixando de cumprir, com responsabilidade, as atividades junto ao professor regente da classe;
- d) desistir do curso de graduação ou ser reprovado por baixo rendimento escolar ou frequência;
- e) incorrer em indisciplina ou falta grave no exercício de sua colaboração como aluno pesquisador;
- f) for denunciado ou, por qualquer motivo, não for firmado o convênio entre sua Instituição de Ensino Superior e a Secretaria de Estado da Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação;
- g) exceder a 3 (três) dependências, ao longo do curso de graduação, ou ao limite de dependências, segundo a política adotada pela Instituição de Ensino Superior.

Para efetuar o desligamento do aluno pesquisador do Projeto, a Instituição de Ensino Superior ou a Diretoria Regional de Ensino deverá entrar no site e solicitar sua desativação, por meio de opção específica.

Seção II – DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Capítulo VI – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Cabe às Instituições de Ensino Superior:

- a) elaborar seu Plano de Trabalho, nos moldes definidos no **ANEXO II** deste Regulamento;
- b) proceder ao cadastramento da instituição, informando cursos conveniados, professores orientadores, interlocutores e alunos pesquisadores no site do Projeto;
- c) celebrar Termo de Compromisso com os alunos pesquisadores, controlando sua frequência e promovendo a substituição dos que se desligarem no transcurso do Projeto;
- d) responsabilizar-se por assuntos decorrentes da relação com seus alunos pesquisadores;
- e) aplicar, de forma integral, o recurso repassado para execução do objeto do convênio firmado, de acordo com os valores estipulados na planilha de custo apresentada no Plano de Trabalho;
- f) assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido e a adequação da aplicação dos recursos financeiros;
- g) arcar com a complementação de despesas eventuais que ultrapassem o valor dos repasses;
- h) manter em dia a contabilidade e o movimento de despesas relativas ao desenvolvimento do convênio, para efeito de exame de toda a documentação contábil, quando solicitada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação;
- i) apresentar, periodicamente, relatórios de acompanhamento do convênio, em conformidade com as diretrizes determinadas pela Equipe de Gestão Institucional;
- j) permitir e facilitar à Secretaria de Estado da Educação e à Fundação para o Desenvolvimento da Educação o acompanhamento e a supervisão do convênio;
- k) comunicar à Fundação para o Desenvolvimento da Educação toda alteração ocorrida em seu ato constitutivo;
- l) manter atualizada a documentação jurídica e fiscal apresentada na ocasião da celebração do convênio.

Capítulo VII – DO PLANO DE TRABALHO

Para se habilitarem a participar do Projeto, as Instituições de Ensino Superior deverão apresentar Plano de Trabalho, contendo:

- a) dados cadastrais da Instituição;
- b) relação nominal do(s) professor(es) orientador(es) destacados pela Instituição de Ensino Superior, com seu(s) currículo(s) anexo(s);
- c) indicação do interlocutor administrativo da Instituição;
- d) apresentação da matriz curricular, ementas e bibliografia dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-Graduação *Stricto Sensu* (didática da alfabetização);
- e) proposta do número de classes de 2º ano do ciclo I do Ensino Fundamental ou de classes do mesmo ciclo, voltadas à recuperação da aprendizagem, por DE e município, a serem atendidas pela Instituição no âmbito do Projeto;
- f) relação nominal dos alunos selecionados para atuarem no Projeto, com os números dos respectivos registros de matrícula;
- g) descrição dos critérios utilizados para formação das turmas de orientação na Instituição, que deverão comportar, no máximo, até 40 (quarenta) alunos pesquisadores para cada professor orientador;
- h) cronograma e plano de desenvolvimento dos encontros semanais de formação, contendo:
 - 1. explicitação dos temas a serem abordados nos encontros ao longo do ano;
 - 2. datas e horários das reuniões;
- i) proposta de articulação do desenvolvimento da pesquisa de investigação didática (baseada no **ANEXO I** deste Regulamento), definida pela instituição;
- j) planilha de custos, por aluno, que demonstre a previsão mensal, por classe atendida, da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria de Estado da Educação;
- k) Carta Compromisso de abertura de conta bancária no Banco do Brasil;
- l) cronograma de execução;
- m) cronograma de desembolso.

Capítulo VIII – DO PROFESSOR ORIENTADOR

São atribuições do professor orientador:

- a) selecionar, em conjunto com o interlocutor administrativo, os candidatos a alunos pesquisadores;
- b) preparar, com especial cuidado, fornecendo todas as informações necessárias, a entrada dos alunos de 1º semestre ou daqueles que nunca participaram do Projeto, nas Diretorias Regionais de Ensino e Unidades Escolares;
- c) planejar ações junto aos alunos pesquisadores, visando ao desenvolvimento da pesquisa de investigação didática;
- d) auxiliar o aluno pesquisador, por meio de seu projeto de pesquisa didática, a registrar, compreender e analisar sua experiência no 2º ano, articulando-a com os conceitos e teorias sobre didática e processos de aprendizagem;
- e) promover permanente reflexão no aluno pesquisador, acerca da ética nas relações interpessoais e profissionais, pois isso contribui para a construção de uma conduta profissional consistente e responsável;
- f) promover encontros de formação destinados aos alunos pesquisadores sob sua tutoria, respeitando o cronograma anual apresentado no Plano de Trabalho;
- g) participar de todos os encontros de acompanhamento promovidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação;
- h) elaborar Relatório Circunstanciado sobre a atuação de seus alunos nas unidades escolares;
- i) validar mensalmente, no *site*, a frequência dos alunos pesquisadores e tomar as providências cabíveis nos casos de inconsistência.

Capítulo IX – DO INTERLOCUTOR ADMINISTRATIVO

São atribuições do interlocutor administrativo:

- a) gerenciar e controlar, administrativamente, o *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, na Instituição de Ensino;
- b) selecionar, em conjunto com o professor orientador, os candidatos a alunos pesquisadores;
- c) realizar a prestação mensal de contas, junto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação, encaminhando toda a documentação necessária ao setor responsável, no prazo estabelecido pelo Termo de Convênio;
- d) gerenciar e solucionar quaisquer conflitos que surjam em relação às obrigações da Instituição de Ensino Superior com os alunos pesquisadores.

Seção III – DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Capítulo X – DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Cabe à Secretaria de Estado da Educação, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação:

- a) celebrar convênios com as Instituições de Ensino Superior para execução do *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*;
- b) estabelecer diretrizes e normas pedagógicas a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento do Projeto;
- c) trazer conteúdos e discussões atualizados, provenientes da área didática da alfabetização, para fomentar e aprofundar a reflexão;
- d) repassar às Instituições de Ensino Superior o valor estipulado no convênio, para custeio das despesas oriundas de sua execução;
- e) definir parâmetros para elaboração de relatórios de acompanhamento da execução do convênio pelas Instituições de Ensino Superior;
- f) promover debates e seminários para divulgação de resultados, troca de experiências e avaliação entre os parceiros do Projeto;
- g) proceder a distribuição das classes a serem atendidas pelas Instituições de Ensino Superior e habilitadas a participarem do Projeto, de acordo com os seguintes critérios estipulados pela Equipe de Gestão Institucional:
 1. desempenho no Projeto, nos anos anteriores;
 2. adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo *Programa Ler e Escrever*;
 3. localização geográfica da instituição de ensino superior, de modo a favorecer o atendimento do número de classes das Diretorias Regionais de Ensino;
 4. apresentação de estratégias de atendimento às escolas de acesso mais difícil;
 5. número de alunos aptos a participarem do Projeto;
 6. índice de desempenho no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).
- h) orientar e acompanhar as Instituições de Ensino Superior em relação à prestação de contas e repasse dos recursos;
- i) realizar o acompanhamento técnico e a execução do convênio;
- j) proceder, sistematicamente, em conjunto com órgãos próprios da SEE, a avaliação das atividades técnicas e financeiras, propondo as reformulações necessárias.

Capítulo XI – DA GESTÃO DO PROJETO

No âmbito da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a Diretoria de Projetos Especiais é o órgão responsável pela gestão do *Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização* e

garante sua integração junto ao *Programa Ler e Escrever*, por meio de ações coordenadas no âmbito da Equipe de Gestão Institucional do Programa. São atribuições da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, por intermédio da Diretoria de Projetos Especiais:

- a) elaborar documentos de regulamentação do Projeto;
- b) orientar as Instituições de Ensino Superior quanto aos prazos, documentação e demais procedimentos para celebração e execução dos convênios;
- c) analisar os Planos de Trabalho encaminhados pelas Instituições de Ensino Superior e solicitar as adequações necessárias à sua participação no Projeto;
- d) providenciar e garantir comunicação oficial constante com as Instituições de Ensino Superior e as Diretorias Regionais de Ensino;
- e) atuar como interlocutor entre Instituições de Ensino Superior, Diretorias Regionais de Ensino e unidades escolares;
- f) criar, administrar e providenciar a manutenção necessária ao sistema informatizado de gestão do Projeto;
- g) determinar os períodos de encaminhamento de alunos pesquisadores às Diretorias de Ensino, de acordo com o calendário escolar;
- h) organizar reuniões periódicas com os professores orientadores das Instituições de Ensino Superior, para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto;
- i) analisar os Relatórios Circunstanciados enviados pelas Instituições de Ensino Superior;
- j) pesquisar, elaborar e disseminar material de suporte pedagógico para as Instituições de Ensino Superior, Diretorias Regionais de Ensino e unidades escolares.

Capítulo XII – DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO

As Diretorias de Ensino são os órgãos regionais responsáveis pela gestão, acompanhamento e controle do desenvolvimento do Projeto, no conjunto das escolas sob sua jurisdição. São atribuições das Diretorias de Ensino:

- a) promover o acolhimento dos alunos pesquisadores, instruindo-os quanto aos princípios, objetivos e procedimentos referentes ao Projeto, bem como à conduta de interação com a equipe de funcionários da escola, alunos, professor regente e equipe gestora;
- b) acomodar os alunos pesquisadores nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental Ciclo I, ou nas turmas de recuperação de aprendizagem do mesmo ciclo, encaminhando-os para as escolas em que atuarão, de acordo com o cronograma estabelecido pela Diretoria de Projetos Especiais, conforme disposto na alínea “g” do Capítulo XI deste Regulamento;
- c) orientar e acompanhar, junto às escolas sob sua jurisdição, o registro de frequência dos alunos pesquisadores, efetuado mensalmente pelos professores coordenadores.

Capítulo XIII – DAS UNIDADES ESCOLARES

As escolas são os órgãos responsáveis pela execução do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, e isso se dá pela atuação dos professores coordenadores de 1º ao 5º ano e professores regentes de 2º ano, sob a orientação e acompanhamento do diretor.

Cabe ao professor coordenador e, na sua ausência, ao diretor:

- a) acolher e recepcionar o aluno pesquisador na unidade;
- b) planejar, junto com o professor regente, a orientação para atuação do aluno pesquisador em sala de aula;
- c) mediar as relações entre professor regente, aluno pesquisador e alunos da classe;
- d) incentivar o aluno pesquisador a participar das ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo);
- e) digitar mensalmente no site, a frequência do aluno pesquisador.

São atribuições do professor regente:

- a) acolher e recepcionar o aluno pesquisador na unidade e na sala de aula;
- b) compartilhar seu planejamento semanal com o aluno pesquisador;
- c) propor, gradativamente, ao aluno pesquisador a elaboração e execução de atividades à classe;
- d) envolver o aluno pesquisador no processo de avaliação periódica (sondagem);
- e) auxiliar o aluno pesquisador a consolidar sua conduta profissional;
- f) contribuir de forma solidária, ética e democrática para a formação da futura geração de professores.

Seção IV – DISPOSIÇÕES GERAIS

- a) Somente após a celebração do convênio da Instituição de Ensino Superior com a Secretaria de Estado da Educação, o candidato poderá ser cadastrado no site pela IES para atuar em uma escola da rede pública estadual paulista.
- b) Não haverá transferência de alunos pesquisadores entre Instituições de Ensino Superior no âmbito do Projeto. O aluno pesquisador que se transferir para outra Instituição de Ensino Superior será, automaticamente, desligado do Projeto.
- c) Este Regulamento deverá ser rigorosamente considerado por todas as esferas de atuação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, pois é parte integrante da Resolução SE 74, de 24.11.2011. Casos não contemplados neste Regulamento serão analisados, discutidos e solucionados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

ANEXO I

Bolsa Alfabetização – Diretrizes Gerais

O Programa Ler e Escrever foi concebido com o compromisso de fazer frente aos baixos índices de alfabetização no Estado de São Paulo, há nove anos. A meta era alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até os 8 anos de idade. Falta pouco para essa meta ser atendida e, a cada ano, o índice demonstra avanços. Uma das ações para dar suporte ao alcance dessa meta foi a implantação do Projeto Bolsa Alfabetização, que tem a missão de atingir objetivos estratégicos do Programa Ler e Escrever, enfocando as iniciativas empreendidas no Ciclo I do Ensino Fundamental, etapa decisiva na vida dos alunos nesse início da vida escolar.

O Programa Ler e Escrever produziu um conjunto de materiais de apoio para o aluno e para o professor do 1º ao 5º ano e desenvolveu um programa de formação continuada, que visa acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, por meio do professor coordenador, do gestor escolar e da equipe de formadores de todas as Diretorias Regionais de Ensino do Estado.

O Projeto Bolsa Alfabetização apoia os professores da rede que atuam nas salas de ciclo I e, ao mesmo tempo, incide na formação do aluno pesquisador, futuro professor. Na recente pesquisa “Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”, feita pela Fundação Carlos Chagas, pesquisadores concluem que:

- A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outros tipos de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas. Segundo a pesquisa, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação, em poucos casos, às práticas educacionais.
- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na Educação Básica (Alfabetização) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

O Projeto Bolsa Alfabetização está estruturado, de modo a levar às instituições formadoras, problemas relacionados à didática da alfabetização. Para isso, os alunos desenvolvem investigação didática de caráter formativo. O que se pretende é assentar as bases para um desenvolvimento profissional permanente dos docentes. A investigação didática tem ganhado cada vez mais importância na formação docente. Por meio de experiências concretas de investigação, da realização de pequenas indagações, da delimitação de problemas didáticos, da formulação de hipóteses, da análise de informações sobre determinado problema, os alunos pesquisadores aproximam-se dos procedimentos

da investigação didática. O objetivo não é formar pesquisadores teóricos, e sim, bons professores.

Marco conceitual

Neste Programa, compreende-se a Língua Portuguesa como conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Os propósitos são determinantes no modo de se ler, tanto quanto nas características do texto a ser produzido, as intenções de quem escreve. Estar alfabetizado significa saber mais do que decodificar textos simples, sabendo usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, nos diferentes gêneros.

Nota-se que o uso de cartilhas e de métodos prontos não se mostrou eficiente para a conquista dos níveis mais avançados de alfabetização. Isso ocorre porque tais métodos não consideram o modo como os alunos pensam e se esforçam para construir conhecimentos sobre a escrita. Não levam os alunos para além do contato com palavras isoladas e frases simples, portanto, não cumprem o propósito de apresentar a língua na sua real complexidade como objeto social de conhecimento.

Sabe-se hoje que os alunos pensam sobre a escrita e desenvolvem complexas hipóteses para explicar as regularidades do sistema, mas tais conhecimentos não surgem espontaneamente, é preciso que seja dada aos alunos, em muitas situações de leitura e escrita, a oportunidade de refletirem sobre o sistema de escrita. A escola e o professor, em especial, são os responsáveis por inserir os alunos nesse universo da cultura escrita e por compartilhar suas diferentes práticas. O acesso às práticas de leitura e de escrita é condição para a construção de conhecimentos sobre a língua e, para que haja aprendizagens nesse campo, é preciso que o aluno vivencie práticas de leitura e escrita significativas, ao longo de todo o 1º ciclo.

Para o sucesso na alfabetização, é necessário manter uma rotina de leitura e de escrita na escola, assim como, desenvolver projetos e sequências didáticas que permitam aos alunos refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, usos e funções da língua e sobre as especificidades da linguagem que se escreve.

Parte-se de uma concepção de aprendizagem construtivista, que considera o aluno sujeito de sua própria aprendizagem, pois, ele aprende nas mais diferentes situações, às quais é chamado a resolver problemas significativos que demandem dele a elaboração de ideias e hipóteses próprias, como etapas rumo à compreensão da escrita alfabética. Tal como Delia Lerner, mestra em Didática e consultora do Projeto Alfabetização, “[...] compreende-se que o problema a ser resolvido deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos, porém não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem. Em outras palavras, uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretam, a partir dos mesmos, porém estes conhecimentos prévios não devem ser suficientes para resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões que lhes permitam escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Douady, 1986; Inhelder, 1992)2”.

O marco conceitual das concepções de ensino e de aprendizagem também deve embasar as estratégias de trabalho na formação de professores: entende-se que os alunos pesquisadores também são sujeitos de suas aprendizagens profissionais e que isso se faz no enfrentamento de situações homólogas àquelas vivenciadas pelos professores titulares. Os alunos pesquisadores são entendidos como sujeitos históricos que carregam visões de mundo próprias, mediados em maior ou menor grau pela cultura escolar. São também sujeitos da própria aprendizagem e constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participam, não só nas escolas em que atuam, mas, principalmente, na comunidade de sua IES.

A investigação didática de cunho formativo permitirá aos alunos pesquisadores conhecerem como as práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua em funcionamento em contextos reais de sala de aula. Espera-se assim, aproximar alunos pesquisadores dos professores titulares das escolas públicas, envolvendo-os com os problemas próprios da transposição didática, da gestão de sala de aula e das relações de ensino e de aprendizagem na alfabetização inicial.

A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre alfabetização, bem como as tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, que lhes dará aptidão para enfrentarem os reais dilemas da alfabetização no 2º ano. Poderão

participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, à medida que também atuarão junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente da sala.

Nesse contexto, o trabalho do professor regente deve apoiar o aluno na sistematização de conhecimentos didáticos específicos, centrados nas diferentes situações em foco na pesquisa: leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia), leitura feita pelo aluno e escrita feita pelo aluno. Tais conteúdos devem ser sistematicamente acompanhados, ao longo do ano, conforme Plano de Trabalho da IES.

Objetivos gerais

- * possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências consistentes, necessários à formação de profissionais da educação bem qualificados, no tocante à natureza da função docente, no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo I;
- * apoiar professores do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo I, na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos ao final do ano letivo.

Objetivos específicos

1. Compreender que o fracasso da aprendizagem não se justifica pelo erro ou problemas pessoais do aluno, mas pelas inadequadas ou insuficientes condições de ensino.
2. Construir conhecimentos aprofundados e consistentes sobre a prática docente em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.
3. Apoiar e subsidiar os professores regentes na sistematização de conteúdos de Língua Portuguesa, fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I.

Conteúdos específicos

1. A entrada dos alunos pesquisadores na escola, principalmente para aqueles que vão à sala de aula pela primeira vez, é assunto dos mais delicados e exige um tratamento de conteúdo, principalmente de cunho atitudinal, que deve ser aprendido pelos alunos:
 - a. postura adequada nos dois ambientes – faculdade e escola;
 - b. identificação do aluno com o professor e a construção de um olhar mais compreensivo para a complexidade que é a sala de aula;
 - c. discussão sobre o intercâmbio entre a diversidade técnica acadêmica e a prática pedagógica;
 - d. construção de uma relação positiva entre alunos pesquisadores e professores regentes, que permita de fato a interação.

2. Pesquisa didática de cunho formativo

- a. Análises preliminares, com enfoque em:
 - conteúdos;
 - ensino usual;
 - concepções dos alunos;
 - contexto didático.
- b. Observação e o registro como estratégias metodológicas para desenvolvimento da investigação didática:
 - O que registrar?
 - Como registrar?
 - Para que registrar?
- c. Análises e reflexões sobre os registros:
 - Foco – questões levantadas, respostas encontradas.
 - A teoria em virtude dos problemas colocados.
- d. A escrita da pesquisa: coerência de ideias e coesão de texto.

3. Conhecimentos sobre o funcionamento da rede pública de ensino:

- a. Avaliação escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de São Paulo.
- b. Avaliação como regulação da função social da escola.
- c. Conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização.
- d. Análise da avaliação em seu município e na escola, onde atua como aluno pesquisador.

4. Conhecimentos linguísticos:

- a. Conceito de gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita.
- b. Os gêneros e os contextos de aprendizagem: propósitos, destinatários e portadores.
- c. Usos e funções da língua portuguesa, segundo práticas de leitura, escrita e aspectos da gramática (ortografia, pontuação etc).
- d. Conhecimentos sobre a linguagem que se escreve.

5. Conhecimentos psicolinguísticos:

- a. Concepções de aprendizagem, metodologias de ensino.
- b. Construção da escrita pelas crianças, hipóteses de escrita e sua evolução, segundo a Psicogênese da Língua Escrita e pesquisas correlatas.

6. Conhecimentos didáticos:

- a. Ambiente alfabetizador.
- b. O papel do conhecimento didático no planejamento do professor.
- c. Planejamento de estratégias de apoio ao professor regente.
- d. Intervenções didáticas.
- e. Planejamento de estratégias de apoio ao aluno.
- f. Conhecimento das intervenções pedagógicas junto aos alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens.
- g. Condições e orientações didáticas para o desenvolvimento da pesquisa didática nos seguintes temas: leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia); leitura feita pelo aluno e escrita feita pelo aluno.

Ações

Espera-se que os alunos pesquisadores obtenham orientação adequada de sua IES, segundo plano de execução aprovado pela Secretaria da Educação e FDE, para o desenvolvimento das seguintes ações:

1. desenvolver sua pesquisa formativa de investigação didática ao longo do ano, seguindo as orientações de professor orientador e articulando-se com o professor regente;
2. desenvolver, em conjunto com o professor regente da sala, intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens;
3. colaborar com a gestão da sala, desenvolvendo plano de ação com os alunos mais avançados, para dar ao professor regente condição de acompanhar pequenos grupos de alunos que necessitem de atendimento mais individualizado;
4. sistematizar as condições e as orientações didáticas de algumas das situações didáticas nucleares no ciclo I:
 - a. Leitura feita pelo professor.
 - b. Produção oral com destino escrito.
 - c. Cópia e ditado (ressignificação da cópia).
 - d. Leitura feita pelo aluno.
 - e. Escrita feita pelo aluno.
5. construir boas intervenções didáticas, em conjunto com o professor regente, favorecendo o avanço dos alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita;
6. organizar ações capazes de promover e alimentar um ambiente alfabetizador para os alunos do 2º ano do ciclo I do Ensino Fundamental, ou em classes do mesmo ciclo, voltadas à recuperação da aprendizagem.

Desenvolvimento

As IES devem apresentar um Plano de Trabalho, explicitando as linhas gerais de trabalho e a forma como pretendem articular os conteúdos propostos com o desenvolvimento da investigação didática.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Lisboa, Editora Porto, 2000.
- CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e Ler – Volume I e II. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- COLL, César (org). O construtivismo na sala de aula. São Paulo, Ática. 1996.
- LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios. A aprendizagem da língua escrita na escola. Reflexões sobre a

- proposta pedagógica construtivista. 2ª edição, Porto Alegre, 1995.
- _____, Delia, Nogueira. N, Peres T, Cardoso B. (org). Ensinar, tarefas para profissionais. Rio de Janeiro, Record, 2007.
- _____, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.
- FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- _____, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- _____, Emília. Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987.
- _____, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____, Emília (org.). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: ARTMED, 1990.
- _____, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- _____, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1985.
- KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia & MOLINARI, Claudia. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artmed 1998.
- NEMIROVSKY, Myriam. A aprendizagem da Linguagem escrita. Artmed, 2002.
- _____, Myriam. O Ensino da Linguagem escrita. Artmed, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- _____, Vida de professores. Porto Editora, 1992.
- _____, Profissão Professor. Porto Editora, 1995.
- OLSON, David R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.
- PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz & LERNER, Delia de Zunino. Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PIAGET, J, Seis Estudos de Psicologia, Forense – 1967.
- PERRENOUD, P. (org.) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Brasília: MEC/SEF, 1999.
- SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____, Compreendendo a leitura. Porto Alegre. Artmed, 2003.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e a Escrever – uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2003.
- _____, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. 10ª edição. Petrópolis. Vozes, 2002.
- TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- _____, Liliana. Aprendizagem da Linguagem Escrita – processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY. L.S. Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 1997.
- WEISZ, Telma. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

Anexo F



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Geral Parlamentar
Departamento de Comissões

Apresentação de Sugestões ao Banco de Projetos

Informamos que a sua sugestão foi registrada, com os dados apresentados abaixo.

Dúvidas e demais sugestões, enviar e-mail para bancodeprojetos@al.sp.gov.br.

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo agradece a sua visita e está sempre à disposição da população para esclarecer qualquer dúvida e também para receber suas sugestões.

Sugestão ao Banco de Projetos registrada em 02-11-2017

Nome ou Razão Social	ADRIANA TEIXEIRA REIS
Documento	08448732847
Email	adrianteixeirareis@gmail.com
Endereço	Rua Murajuba, 208 Alto de Pinheiros São Paulo SP CEP 05467 - 010
Telefone	11 30232706
Celular	11 996250838
Tema	Outros - Educação
Texto da sugestão	Recondução do projeto elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, "Bolsa Formação-Escola Pública e Universidade", conhecido como "Bolsa Alfabetização", para alunos das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que ofereçam o curso Licenciatura em Pedagogia.
Justificativa	Em fase de conclusão de minha pesquisa de doutoramento na PUCSP sobre projeto elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, "Bolsa Formação-Escola Pública e Universidade" (conhecido como "Bolsa Alfabetização") que esteve vigente entre os anos de 2007 a 2016, gostaria de acentuar sua relevância na qualificação da formação inicial de professores e, consequentemente, nas suas ações docentes no início da carreira profissional como professor alfabetizador. Diante das análises realizadas com egressas do projeto e hoje professoras atuantes em escolas da rede estadual de ensino, a participação no projeto foi de grande relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional das docentes, contribuindo, consequentemente, para a melhoria do processo de alfabetização de seus alunos.