

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA LAÍS DA SILVA

**O PROGRAMA LER E ESCREVER E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
TRABALHO DOCENTE: o que avaliam os professores da rede de ensino  
estadual de São Carlos/SP?**

São Carlos – SP  
2021

LETÍCIA LAÍS DA SILVA

**O PROGRAMA LER E ESCREVER E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
TRABALHO DOCENTE: o que avaliam os professores da rede de ensino  
estadual de São Carlos/SP?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Géssica Priscila Ramos.

São Carlos – SP  
2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Letícia Laís da Silva, realizada em 17/06/2021.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos (UFSCar)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## DEDICATÓRIA

*Existe uma frase que gosto muito e dá sentido à minha alma: “Não podemos acrescentar dias a nossa vida, mas podemos acrescentar vida aos nossos dias”. Dessa maneira, eu dedico este trabalho a todos aqueles que acrescentam vida aos meus dias. À minha família, em especial, aos meus pais, que em dias nublados e cinzentos me fizeram ter fé na vida e me levantaram. Aos meus amigos, que trazem leveza e alegria a qualquer pessoa. Aos meus alunos, que em dias mais difíceis me fizeram rir e deram sentido à minha profissão. Também dedico este trabalho a todos aqueles que buscam dar sentido à vida das pessoas de maneira justa e amorosa, sobretudo aos que lutam pela justiça no mundo. Dedico a todos os professores e professoras que dão vida aos dias de muitas pessoas.*

## AGRADECIMENTOS

Acredito que na vida temos mais a agradecer do que pensamos. No momento de finalização deste trabalho, percebi o quanto sou grata às energias boas desse universo em minha vivência e existência nesta Terra. Desde muito jovem eu sentia a bondade e o amor de Deus por mim. Sem a sua infinita bondade e amor, eu jamais teria conseguido concluir este trabalho. Portanto, agradeço a toda essa energia boa do universo e a Deus.

As energias boas do universo me levaram a conhecer boas pessoas, que contribuíram muito com a minha história. Uma delas foi a minha orientadora, uma pessoa admirável, humana, amorosa e parceira. Ela me apoiou e ensinou tantas coisas ao longo dessa nossa jornada. Ainda me lembro da primeira vez em que conversamos, na graduação, por meio da iniciação científica. Eu estava muito nervosa por causa da admiração que sentia pela profissional a quem apresentaria minhas ideias. A minha gratidão por todo o seu empenho e dedicação a esta orientação será eterna. Obrigada por tudo.

Nesta jornada de construir ciência e contribuir com a sociedade por meio da pesquisa, gostaria de agradecer também à banca de qualificação e defesa desta pesquisa. Ela contribuiu muito desde a minha qualificação, foram grandes aprendizados. Respeito e me inspiro muito a natureza. Nela todas as grandes e bonitas árvores precisam passar por um período de poda, que será o período em que ela se fortalecerá e crescerá. Da mesma forma, usando essa metáfora, quando fui à qualificação, com as orientações e contribuições da banca, pude fortalecer este trabalho. Agradeço imensamente a vocês, Marcia Regina Onofre e Silvio Nunes Militão, por todas as contribuições, pelo carinho e sinceridade ao me corrigirem, por me ensinarem tanto.

Não poderia deixar de agradecer o amparo financeiro a esta pesquisa recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante quase um ano. Esse ano foi primordial para eu me dedicar às disciplinas do Mestrado e à elaboração da dissertação. Mesmo em meio a tantas afrontas e ações ofensivas que vivenciamos hoje contra a Universidade Pública, espero mais do que nunca que a ciência resista e continue a contribuir com a sociedade.

Não poderia deixar de agradecer, ainda, aos meus queridos professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Minhas manhãs de terça-feira nunca mais foram as mesmas após os aprendizados das aulas de Epistemologia I, com o Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini e o Prof. Dr. Paolo Nosella. Os aprendizados que temos na Pós-Graduação é para além do acadêmico: são aprendizados que nos tornam mais humanos, políticos e sensíveis ao nosso contexto.

Agradeço também a todo o suporte prestado pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Sou muito grata e feliz por ter tido a possibilidade de conhecer tantas pessoas boas nesse bom tempo que passei elaborando este trabalho, amigos que manterei contato, amigos que me fizeram ver a vida por diferentes perspectivas, amigos e amigas das disciplinas cursadas. Tantas conversas políticas, históricas. Risos e cafés. Agradeço por toda a motivação e apoio que vocês me deram.

Sou muito grata também à minha família. Aos meus pais, Elisângela e Credoaldo, que desde criança estiveram ao meu lado, apoiando meus sonhos e fornecendo condições para seguir com eles.

Ao meu noivo, obrigada pela paciência, por entender todas as vezes em que precisei me ausentar para trabalhar nesta dissertação.

Seriam muitos sujeitos aos quais eu poderia citar neste momento, mas este é um momento breve. Por isso eu agradeço a todos que sempre estiveram por perto enquanto eu dissertava. Cada pessoa que me tocou de alguma forma, todos que contribuíram com este trabalho.

“Todos que passam por nós deixam um pouco de si e levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry – *O pequeno príncipe*). Este trabalho só foi possível por cada pedacinho deixado por diversas pessoas que passaram por mim. As que ficam, as que se vão, obrigada por me fazerem quem eu sou e por contribuírem tanto com a minha jornada formativa.

## RESUMO

O Programa Ler e Escrever, objeto desta pesquisa, é uma política educacional criada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, voltada para o ensino fundamental I, e que propõe um conjunto de ações obrigatórias e presentes na rede estadual de ensino desde 2007, englobando formação de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais e guias aos docentes, entre outras. Com base nesse contexto, esta pesquisa trouxe como objetivo analisar o Programa Ler e Escrever e sua implementação na rede estadual de ensino de São Carlos (SP), verificando suas implicações sobre o trabalho docente, a partir da avaliação de professores sobre essa política. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Em um primeiro momento, fez-se uma análise bibliográfica e documental do tema, com a intenção de mapear o objeto desta pesquisa, além de estudar sua estrutura e funcionamento, bem como seu histórico — cujo campo teórico levou ao estudo da Nova Gestão Pública. Outrossim, esta pesquisa também passou por uma etapa empírica, tendo como instrumento de coleta dos dados um questionário on-line enviado aos docentes da rede estadual de São Carlos, utilizando-se do programa *Microsoft Office Forms*. Essa etapa contou com a participação de 24 colaboradores. Para análise e coleta dos dados, este trabalho se utilizou de categorias de conteúdo, conforme perspectiva proposta por Kuenzer (1998). Foram definidas como categorias, nesse sentido: compreensão dos professores sobre o material; cotidiano do trabalho docente e frequência/uso dos materiais do Programa; dificuldades/limitações frente ao material e impacto no trabalho docente; contribuições do uso dos materiais para o docente; e formação docente. Com esta pesquisa, chegou-se a alguns resultados, dentre eles: os professores apresentam avaliações diversas e contrárias sobre o Programa Ler e Escrever. Alguns compreendem os materiais do Ler e Escrever de forma positiva, outros dizem que não os consideram suficientes para a realidade vivida nas escolas estaduais, visto que destoam das singularidades existentes em cada contexto. Sobre os obstáculos, uma parcela menor de professores menciona que não encontra dificuldades de uso, enquanto outros mencionam que há dificuldades de trabalho com os materiais e que as limitações estão no sentido de tratarem de forma padronizada as escolas, os professores e os alunos. Observou-se, ainda, que os docentes entendem que Programa age em prol da construção de um docente dependente, que não se percebe capaz e suficiente de criar soluções para a própria realidade; apesar disso, eles se utilizam dos materiais ao menos duas vezes por semana — alguns mais vezes —, apresentando divergências sobre a frequência do uso. No entanto, ficou evidente que, ao usar tais materiais, os professores tentam dar sentido e significado a eles no contexto de cada turma, adaptando-os para as realidades existentes nas escolas. Sobre a formação de professores para o Ler e Escrever, o que se notou é que os docentes avaliam as formações ofertadas como insuficientes para superar as suas necessidades formativas para o trabalho com os materiais do Programa e/ou para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Os professores avaliam o Programa como um suporte para atividades práticas em sala de aula, mas não o julgam como suficiente para a realidade concreta vivida no contexto escolar. Assim, o que se nota é que o Programa Ler e Escrever pouco tem contribuído para a qualidade do ensino de leitura e escrita nas escolas da rede de ensino paulista, menos ainda para o fortalecimento, amparo e autonomia do trabalho docente. Isso porque ele tem agido no sentido de tentar padronizar contextos, práticas e conteúdos, tratando docentes paulistas como executores de uma proposta produzida por *experts*, mas que não mensura e dimensiona o que de fato se vive nas escolas estaduais.

**Palavras-chave:** Programa Ler e Escrever. Trabalho docente. Política Educacional Paulista.

## ABSTRACT

*The Reading and Writing Program, the object of this research, is an educational policy created by the Department of Education of the State of São Paulo focused on elementary school I and that proposes a set of mandatory actions that have been present in the state school system since 2007, including teacher training, monitoring, preparation and distribution of materials and guides for teachers, among others. From this context, this research aimed to analyze the Reading and Writing Program and its implementation in the state school system of São Carlos/SP, verifying its implications in the teaching work, based on the evaluation of teachers about this policy. As specific objectives, this study aimed to: understand the historical and political context of the Reading and Writing Program; analyze the structure and functioning of the Program, verifying, mainly in its materials, the relationship it maintains with teachers; identify whether teachers use reading and writing program materials in their daily activities, why and how; to investigate the contributions and limitations of the Reading and Writing Program in the development of teaching work, according to the teachers' analysis. To achieve the proposed objectives, bibliographic, documentary, and field research were used. Initially, a bibliographic and documentary analysis of the theme was made, with the intention of mapping the object of this research, in addition to studying its structure and functioning, as well as its history - whose theoretical field led to the study of the New Public Management, a new form of management of educational policies that have been incorporated in the State of São Paulo since the mid-1995s. Furthermore, this research also went through an empirical stage, using the on-line questionnaire as an instrument of data collection - sent to the teachers of the São Carlos state network, using the "Microsoft Office Forms" program. This stage obtained 24 collaborators, who agreed to respond to the survey. For data analysis and collection, this work used content categories, according to the perspective proposed by Kuenzer (1998). Categories were defined, in this sense: teachers' understanding of the material; daily teaching work and frequency/use of the Program materials; difficulties/limitations regarding the material and impact on teaching work; contributions for the use of materials to the teacher; teacher training. With this research, some results were reached, among them: teachers understand the materials of Reading and Write positively, but do not consider them sufficient for the reality lived in state schools, since they are out of the singularities existing in each context; they mention that there are difficulties in working with materials and that the limitations are to treat schools, teachers, and students in a standardized way; understand that the Program acts for the construction of a dependent teacher, who does not perceive himself capable and sufficient to create solutions to the reality itself; nevertheless, they also show that they often use the materials proposed by the Program, by making sense and meaning in each classroom, adapting them to the realities existing in schools. Thus, what is observed is that the Read and Write Program has contributed little to the quality of São Paulo's education, even less so, to the strengthening, care, and autonomy of teaching work. This is because, he has acted in the sense of trying to standardize contexts, practices, and contents, treating teachers from São Paulo as executors of a proposal produced by experts, but who do not measure and size what is lived in state schools.*

**Keywords:** *Reading and Writing Program. Teaching work. Paulista Educational Policy.*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COGSP	Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
DEM	Democratas
DOE	Diário oficial do Estado
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEFM	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
FDE	Fundação para Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
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 Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano



IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Carlos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NGP	Nova Gestão Pública
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógicos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAED	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SESI	Sistema Social da Indústria
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista
UNIP	Universidade Paulista

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Organização das relações de poder no processo formativo do Programa Ler e Escrever	35
<b>Figura 2</b> – Capa da Coletânea de Atividades dos alunos	89
<b>Figura 3</b> – Sumário da Coletânea de Atividades do 5º ano do ensino fundamental	90
<b>Figura 4</b> – Atividade destinada a um aluno do 5º ano, retirada da Coletânea de Atividades	91
<b>Figura 5</b> – Quadro pertencente ao Guia de Planejamento que instrui como o professor organizar a sequência didática de ortografia do 5º ano do ensino fundamental	92
<b>Figura 6</b> – Imagem retirada do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 5º ano – Carta da Equipe CEFAI referente à organização do material	94
<b>Figura 7</b> – Ficha de avaliação do ensino exposta no Guia de Planejamento e orientações didáticas do professor	98
<b>Figura 8</b> – Ordenação para as propostas de trabalho e organização da rotina sugerida pelo Guia do Professor	100
<b>Figura 9</b> – Sugestão do Guia do Planejamento do Professor para a rotina do 5º ano	101
<b>Figura 10</b> – Localização de São Carlos pela Fundação SEADE	104
<b>Figura 11</b> – Localização de São Carlos em relação a São Paulo e a todo o território nacional	105
<b>Figura 12</b> – Tipos e números de empreendimentos da cidade de São Carlos do ano 2008	106
<b>Figura 13</b> – Médias de proficiência de Língua Portuguesa (2011 a 2017)	147
<b>Figura 14</b> – Comparação tempo de docência com formações obtidas para o trabalho com os materiais do programa e instituição	151
<b>Figura 15</b> – Estrutura das políticas educacionais paulista	166

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Relação pesquisas selecionadas neste levantamento entre o ano 2007 a 2017, segundo o tipo de documento	31
<b>Quadro 2</b> – Relação de matrículas em escolas públicas (municipais e estaduais) no Ensino Fundamental em São Carlos no ano de 2019	108
<b>Quadro 3</b> – Perfil dos participantes na pesquisa via questionário on-line	111
<b>Quadro 4</b> – Respostas de docentes que julgam os materiais do Ler e Escrever relevantes para o contexto escolar	113
<b>Quadro 5</b> – Docentes que julgam o material insuficiente ou que precisa de complementação	118
<b>Quadro 6</b> – Frequência/uso dos materiais dos alunos	122
<b>Quadro 7</b> – Uso das sequências didáticas e projetos estipulados nos Guias para os professores relacionado com o tempo de docência na rede estadual	124
<b>Quadro 8</b> – Planejamento das aulas e uso dos Guias de planejamento do professor	127
<b>Quadro 9</b> – Contribuição dos Guias de Planejamento para o professor	129
<b>Quadro 10</b> – O processo de avaliação e o Programa Ler e Escrever	131
<b>Quadro 11</b> – Professores que afirmam não terem dificuldades com os materiais do Programa Ler e Escrever	135
<b>Quadro 12</b> – Relação de respostas sobre a eficiência dos materiais do Ler e Escrever para ensinar leitura e escrita com o tempo de docência dos colaboradores na rede de ensino estadual	138

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** – Eficiência do Programa Ler e Escrever no ensino de leitura e escrita ..... 137

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>21</b>
2.1 O percurso das pesquisas bibliográfica e documental	21
<b>3 A LITERATURA SOBRE O TEMA</b>	<b>30</b>
3.1 Formação de professores, gestão escolar e o Programa	32
3.2 Experiências escolares com o Programa	42
3.3 Análise dos documentos e da proposta para alfabetização do Programa	49
3.4 Os saberes do Programa e sua fundamentação teórica	54
<b>4 NEOLIBERALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA PSDBISTA</b>	<b>60</b>
4.1 Neoliberalismo, Nova Gestão Pública e Educação	60
4.3 O Programa Ler e Escrever sob a ótica oficial	72
<b>5 O PROGRAMA LER E ESCREVER: HISTÓRIA E SEUS MECANISMOS DE FUNCIONAMENTO</b>	<b>78</b>
5.1 O Programa Ler e Escrever: inauguração e ascensão na rede de ensino estadual paulista	78
5.2 As ações oficiais suportes do Programa	82
5.3 Os Guias de Planejamento e as Coletâneas de Atividades: prescrições e orientações para o trabalho docente	88
<b>6 O PROGRAMA LER E ESCREVER NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS</b>	<b>104</b>
6.1 O município de São Carlos	104
6.2 Análises dos dados	110
6.2.1 Compreensão dos professores sobre o material	113
6.2.3 Dificuldades e limitações frente ao material e o impacto no trabalho docente	134
6.2.4 Contribuições do uso dos materiais para o docente	143
6.2.5 Formação docente frente aos materiais do Programa Ler e Escrever	149

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde meados dos anos 1980, mais especificamente a partir da construção da chamada Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), afirmava-se a necessidade de criação de padrões mínimos e formação básica para os alunos do Brasil. Assim, na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), em seu artigo 210, decretava-se que seriam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. Outrossim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), era citado, no Art. 9, inciso IV, que a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, deveriam estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” que norteariam “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Além disso, nessa legislação também era mencionada a criação de uma base mínima comum para os currículos de o todo território nacional, que permitiria uma parte diversificada abarcando as características de cada região. (BRASIL, 1996, Art. 26).

Apesar de ser sabido que a definição de um currículo mínimo nacional é uma atribuição da União, é possível observar a ação de alguns estados no sentido de contribuir para a definição de um currículo único a ser trabalhado em suas redes. Esse é o caso do Estado de São Paulo, por meio, por exemplo, da criação do Programa Ler e Escrever para o ciclo I do ensino fundamental.

Posto isto, o objeto desta pesquisa é o referido programa, que propõe um currículo e conteúdos mínimos para toda a rede de ensino Estadual de São Paulo. Ele é uma política educacional para o currículo incorporada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e que está em congruência com a política nacional da educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que prevê em seu artigo 32, inciso I, a formação básica do cidadão mediante ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo”. (SÃO PAULO, 2007b). O Programa Ler e Escrever abrange toda a rede estadual de ensino paulista e tem como objetivo aperfeiçoar e melhorar a qualidade do ensino de leitura e escrita, além disso, agir em todo processo de alfabetização do ensino fundamental I. (SÃO PAULO, 2007b).

O interesse pela investigação do tema ocorreu quando a pesquisadora<sup>1</sup> ainda cursava Licenciatura em Pedagogia e, nesse curso de graduação, percebeu como as questões acerca das políticas públicas lhe despertavam especial interesse. Dessa maneira, após a elaboração de uma pesquisa de iniciação científica de base documental, ela pôde identificar a concepção de docente concebida pelo Programa Ler e Escrever. Na ocasião, verificou que (SILVA; RAMOS, 2020) o professor foi percebido e tratado por ele como agente passivo frente às suas regras e determinações, com vistas à padronização das suas ações. Com base nesses resultados, o foco de interesse passou a ser a própria avaliação do professor sobre as implicações do Programa Ler e Escrever no trabalho docente.

O Programa Ler e Escrever teve início na rede municipal de ensino de São Paulo em 2006 e, posteriormente, foi ampliado para a rede estadual. Ele foi implementado há aproximadamente treze anos, na rede estadual de ensino de São Paulo, por meio da Resolução n. 86, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007a), e foi criado para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem das competências de leitura e escrita pelos estudantes do ensino fundamental I. Assim, algumas ações foram desenvolvidas e estipuladas para a sua estruturação em toda a rede de ensino estadual, como: formação de toda a equipe educacional; implementação do Programa Bolsa Alfabetização; distribuição das Coletâneas de atividades (SÃO PAULO, 2015a) para os alunos; e distribuição dos “Guias do planejamento e orientações didáticas” (SÃO PAULO, 2010a) para os docentes.

No caso da formação, ela foi proposta para toda a equipe pedagógica, composta pelos seguintes integrantes: professor atuante no cotidiano do ensino da leitura e escrita; equipe gestora pertencente às escolas — diretor e coordenador —; supervisores de ensino; e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógicos/PCNP; sendo que essa formação dar-se-ia diversos âmbitos e seria segmentada em vários momentos. O planejamento dos processos formativos ocorreria na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e no Departamento de Orientações técnicas, órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nessa instituição, aconteceria a formação dos PCNP, profissionais pertencentes à Diretoria de Ensino de cada região, onde seriam dadas orientações e instruções para o funcionamento do Programa. No interior das Diretorias de Ensino, os PCNP encarregar-se-iam de organizar os processos formativos para os professores coordenadores pertencentes às escolas, a cada quinze dias. Após o professor coordenador

---

<sup>1</sup> A pesquisadora, ao longo da trajetória de escrita da dissertação tornou-se professora de educação básica I na rede Serviço Social da Indústria (SESI), permanecendo no cargo até a defesa do presente trabalho.



acompanhar esses cursos de formação quinzenal, caber-lhe-ia a tarefa de apresentar o conteúdo nas ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e nas reuniões pedagógicas, norteados os professores regentes sobre o trabalho com os materiais disponibilizados pelo Programa e discutindo a solução das dificuldades expostas pelos professores a partir da perspectiva defendida no Programa. (TASSONI; MEGID, 2015, p. 198).

No caso do Programa Bolsa Formação, comumente chamado Bolsa Alfabetização, ele estipulou a presença de um universitário dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras nas salas dos anos iniciais, principalmente nos primeiros anos, para auxiliar o professor regente com as atividades estipuladas pelo Programa Ler e Escrever. (SÃO PAULO, 2007b). Os estudantes de Pedagogia ou Letras seriam supervisionados por professores da Instituição de Ensino Superior e receberiam bolsas para realizar atividades de recuperação da aprendizagem. Destarte, esse Programa, segundo o documento de Apresentação do Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007b, p. 3, grifos do original), previa “a atuação de estudantes universitários nas classes de PIC [*Projeto Intensivo no Ciclo I*] e de 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos. Chamados “alunos pesquisadores”, estes seriam “indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas” dentro das áreas previstas.

No tocante às Coletâneas de Atividades (SÃO PAULO, 2015a), livros para os alunos do Programa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, elas foram desenvolvidas pela Secretaria com vistas a apresentar propostas de atividades e sequências didáticas a serem trabalhadas com os alunos pelos professores durante todo o ano letivo.

Já no que diz respeito aos “Guias de Planejamento e Orientações Didáticas” (SÃO PAULO, 2010a), eles foram criados para nortear o trabalho docente tanto na sala de aula como também em sua formação, uma vez que disponibilizam diversos textos com procedimentos que deveriam ser tomados com relação ao ensino da leitura e da escrita. (SÃO PAULO, 2007c, p. 23). O “Guia” teria a função de orientar o professor em suas práticas educativas, auxiliando o desenvolvimento do Programa e colaborando para a formação docente.

Todas essas ações contribuíram para que, na prática, os profissionais da educação, notadamente os docentes, tomassem como referência a política oficial curricular do Estado posta pelo Programa Ler e Escrever. Com isso, os professores das escolas paulistas

desenvolvem seus trabalhos fundamentados pelas orientações e determinações da Secretaria Estadual de São Paulo para essa iniciativa.

Não por acaso, as investigações sobre o tema indicam que existem diversas pesquisas que tomam o Ler e Escrever como objeto de estudo, por exemplo: Cellegato (2008); Camacho (2010); Zoccal (2011); Constancio (2012); Zaniti (2012); Jurazeky e Santos (2013); Villalobos (2014); Megid e Tassoni (2015); Bueno (2016); Meyer (2016); Simioni (2016); Gimenes (2017); e Brandão e Trevelin (2017). Dentre elas, estão os estudos sobre formação de profissionais, os saberes do Programa, o conteúdo, a qualidade, o uso docente dos materiais, o referencial do Programa, entre outros temas.<sup>2</sup>

Sobre a formação em serviço dos professores, Cellegato (2008, p. 7) afirma que o curso de formação do Programa Ler e Escrever “trata a escola, os professores e a instituição” de forma “vaga, abstrata e homogênea”, desconsiderando importantes elementos como “o saber docente, o saber da experiência e a realidade concreta, na qual o trabalho pedagógico se desenvolve”. (CELLEGATO, 2008, p. 256). Contrariamente, Bueno (2016) aponta que o Programa Ler e Escrever surge como uma proposta que incentiva constantes “buscas acerca da necessidade de melhorias na formação continuada dos professores atuantes de rede estadual”. (BUENO, 2016, p. 43).

Sobre a relação do professor e do saber no Programa Ler e Escrever, Zaniti (2012), em sua dissertação, aponta que as professoras estabelecem relações com os saberes instituídos pelo Programa, mas quando fazem uso desses materiais destoam nas percepções e concepções, usufruindo de suas autonomias. Zoccal (2011, p. 9), por sua vez, afirma que há uma relação de contradição e de ambiguidade “dos professores com os conhecimentos do Programa que se expressem [...] em atitudes de submissão e resistência na tentativa de afirmarem sua identidade em relação ao seu fazer profissional”.

Sobre o conteúdo e a qualidade do conteúdo estipulado pelo Programa em seus materiais, Jurazeky e Santos (2013) descrevem que o Programa Ler e Escrever representa um avanço significativo por apresentar inúmeras propostas com diversos gêneros textuais, bem como por dar destaque com o trabalho de análise e apreciação literária. Meyer (2016), por outro lado, aponta que os materiais do Programa disseminam um “conceito empobrecido sobre os gêneros textuais e secundariza conteúdos centrais do processo de alfabetização”, além disso, diz que as atividades da coletânea dos alunos

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, há uma seção em que essas pesquisas e outras são apresentadas e analisadas.

“trazem propostas pobres [...] uma vez que exploram um único aspecto em detrimento da multiplicidade de aspectos possíveis”. (MEYER, 2016, p. 73-74).

Sobre o uso dos materiais do Programa Ler e Escrever, Gimenes (2017) afirma que muitos professores utilizam os materiais do Programa, mas que a maior parte recorre a outros materiais didáticos na prática diária. Brandão e Trevelin (2017) evidenciam que muitas vezes os professores abandonam o trabalho com os materiais do Programa Ler e Escrever por dois motivos: o primeiro é pela “falta de tempo disponível para tanto”, o segundo, por sua vez, é pelo fato de “os projetos e sequências didáticas” propostas pelo Programa serem “imposições”. (BRANDÃO; TREVELIN, 2017, p. 186). Para Tassoni e Megid (2015), o Programa Ler e Escrever desconsidera a diversidade existente nas escolas paulistas e, com o uso dos materiais em sala em aula, “afastam o professor em vez de investir no sentimento de pertencimento, que pode promover maior engajamento e maior comprometimento”. (TASSONI E MEGID, 2015, p. 207).

Sobre o referencial utilizado no Programa Ler e Escrever, Villalobos (2014) diz que há a adoção da *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, como principal referencial teórico para a elaboração da proposta didática para a alfabetização. Essa mesma autora nomeia os materiais do Programa como sendo “uma cartilha construtivista”. (VILLALOBOS, 2014, p. 237). Em vista disso, faz uma crítica: para ela, ao se impor a adoção de um único referencial e a sua proposta didática, com recusa a discuti-los, os autores destes textos “estão negando ao professor o valor dos seus próprios saberes e o seu exercício de qualquer espírito crítico”. (VILLALOBOS, 2014, p. 250).

Com base nesses dados, é possível afirmar, conforme Camacho (2010) e Reis (2012), que as ações do Programa Ler e Escrever têm interferido diretamente no cotidiano escolar, sobretudo, da sala de aula. Por isso, segundo Gimenes (2017) é importante considerar que as políticas educacionais podem influenciar o espaço escolar, de modo que, apesar de os professores serem os “protagonistas e executores”, tendem, muitas vezes, a tornarem-se “meros executores das propostas já estabelecidas”. (GIMENES, 2017, p. 64).

Tendo em vista esse contexto, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa: qual é a avaliação do próprio docente acerca das implicações do Programa Ler e Escrever em seu trabalho?

Nesse sentido, foi definido como objetivo central deste estudo:

- Analisar o Programa Ler e Escrever e sua implementação na rede de ensino estadual de São Carlos (SP), verificando suas implicações sobre o trabalho docente, com base na avaliação de professores sobre essa política.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Compreender o contexto histórico e político do Programa Ler e Escrever;
- Analisar a estrutura e funcionamento do Programa, verificando, sobretudo em seus materiais, a relação que mantém com os professores;
- Identificar se os professores utilizam os materiais do Programa Ler e Escrever em suas atividades cotidianas, por que e de que forma;
- Investigar as contribuições e limitações do Programa Ler e Escrever no desenvolvimento do trabalho docente, segundo a análise dos professores.

Para realização desses objetivos, a presente pesquisa se estruturou em sete seções. A seção 1 buscou introduzir e problematizar o tema, bem como apresentar seus objetos e questão de pesquisa. A seção 2 objetivou apresentar o caminho metodológico traçado para realização deste trabalho. Nela, é discorrido o percurso trilhado durante esta pesquisa, assim como são apresentados os imprevistos enfrentados nesse trajeto, a metodologia usada, os caminhos e descaminhos tomados ao longo de todo o processo de pesquisa para elaboração desta dissertação. A seção 3 trouxe o levantamento bibliográfico sobre o tema feito na base de dados Capes e *Scielo*, em que se analisa as pesquisas que trazem como tema o Programa Ler e Escrever. A seção 4 apresentou o contexto histórico e político do Programa, além de trazer o discurso oficial sobre o tema na época de sua criação. A seção 5 explicitou a estrutura e o funcionamento do Programa Ler e Escrever, apontando as ações oficiais que o integram, tal como os principais materiais de suporte docente estipulados nele. A seção 6 apresentou e analisou os dados obtidos na pesquisa de campo por meio do questionário qualitativo, bem como trouxe dados sobre o município focalizado — São Carlos (SP) —, observando a avaliação docente acerca das implicações do Programa sobre o trabalho do professor. Por fim, a última seção retomou e discutiu os resultados observados durante a pesquisa.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

A presente seção discorre sobre o percurso metodológico que seguiu a pesquisa, assim como os processos e instrumentos empregados em sua elaboração. Esta pesquisa não materializou por meio de processos dispersos, mas pelo cruzamento intencional e organizado dos dados teóricos e documentais com a realidade empírica encontrada. Assim, para entender os impactos do Programa Ler e Escrever no trabalho docente foi preciso considerar fatores econômicos, políticos, sociais e estruturais que o cercavam, bem como entender esse objeto na realidade das escolas estaduais da cidade de São Carlos (SP).

Para tanto, esta seção apresenta o caminho construído para concretizar o objetivo central posto na introdução deste trabalho, qual seja: analisar o Programa Ler e Escrever no município de São Carlos, verificando seus impactos sobre o trabalho docente, a partir da avaliação dos professores sobre essa política.

### **2.1 O percurso das pesquisas bibliográfica e documental**

Ao ter como pano de fundo a escola pública estadual e a realidade vivida pelo docente a partir da implementação do Programa Ler e Escrever, este trabalho optou pela realização de uma pesquisa qualitativa, ou seja, que apresenta “um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos” e que visa “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural”, bem como “captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”. (ALVES, SILVA, 1992, p. 2). Dessa maneira, cabe ressaltar que o pesquisador, nesse contexto, não é um sujeito isolado, norteado apenas pela intuição; por isso, leva-se em conta “o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto”. (ALVES, SILVA, 1992, p. 3).

Assim sendo, é relevante destacar que este estudo teve como pressuposto, como aludido por Kuenzer (1998, p. 62), que toda pesquisa científica não pode dispor do uso de “um procedimento metodológico rigoroso, científico, que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo [...] para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade”. Destarte, é importante elencar categorias de análise, já que essas categorias “servem de critério de seleção”, além de garantirem “o rigor, a cientificidade, sentido, importância” da pesquisa. Da mesma forma, elas servem como princípio de sistematização. (KUENZER, 1998, p. 62).

Kuenzer (1998) propõe esse trabalho com categorias metodológicas. As categorias metodológicas são decorrentes das pesquisas que se “desenvolvem no âmbito do materialismo histórico”, sendo definidas como próprias do método dialético: “práxis, totalidade, contradição”, entre outras, elas que darão “suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho”. (KUENZER, 1998, p. 63-64).

Segundo a autora, com base no materialismo histórico e na proposição de categorias metodológicas vê-se a importância do estudo das determinações históricas ou o que Marx (1983, p. 218) nomeia de “síntese de múltiplas determinações”. Assim, há na história a concretude da realidade social na qual se enquadra o objeto de pesquisa, e é na análise dessas determinações históricas que é possível entender o presente, tal como o contexto em que o Programa Ler e Escrever se encontra e as contradições que ele instaura. Dessa forma, concorda-se com Trivinos (1987, p. 138), que é impossível “conceber a existência de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais da macro realidade social”. Assim, a análise histórica do contexto político e econômico em que se construiu o Programa Ler e Escrever é uma condição indispensável para entendermos o Programa em si mesmo, pois é compreendendo a realidade histórica que se pode agir para transformá-la.

Considerando a relevância do estudo das determinações históricas, nesta pesquisa buscou-se estudar o contexto histórico e político do Programa Ler e Escrever. Para isso, pesquisou-se nos sítios governamentais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo documentos legais, resoluções e decretos relacionados a ele, almejando situá-lo no momento de sua implementação. Nessa etapa, utilizou-se como critério de seleção do material a data de inauguração do Programa na rede municipal de São Paulo: o ano de 2005. Foram analisados diversos documentos, dentre eles: a Portaria 6.328/2005, que institui o Programa Ler e Escrever na rede de ensino municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 2005); a Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a), que estende o Programa para as escolas da Região Metropolitana da Grande São Paulo; outros dois documentos do mesmo ano que propõem as orientações para essa implementação nas escolas (SÃO PAULO, 2007b; 2007c); e a Resolução 96/2008, que propõe a extensão do Programa para as escolas do interior paulista. Com intuito de entender esse contexto de implementação, surgiu, ainda, a necessidade de estudar e compreender os discursos oficiais da Secretária da Educação na época, Maria Helena Guimarães de Castro, e suas concepções para a educação paulista, além das principais influências para extensão do Programa para toda a rede de ensino paulista. Foram analisadas três entrevistas dadas por esta: duas para a revista Folha de São Paulo (CASTRO, 2007; 2008a) e uma para a Revista Veja. (CASTRO, 2008b).

Além desse mapeamento do contexto de implementação do objeto de pesquisa, também se julgou relevante o estudo histórico do contexto macroeconômico e político, ou seja, o histórico das mudanças implementadas antes do Programa Ler e Escrever em meados dos anos 1990. Destarte, foram analisados o discurso neoliberal e a configuração de uma nova forma de gerir o Estado — a Nova Gestão Pública —, focalizando o caso brasileiro com a Reforma do Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso. Alguns autores foram relevantes para essa análise do contexto histórico Nacional anterior ao Programa, destacando-se: Sanfelice (2010), Ramos (2013; 2016), Paulani (1999), Dantas (2013) e Dasso Junior (2014). Ainda nessa perspectiva, percebeu-se a necessidade de estudar o contexto político e econômico anterior ao Programa no nível estadual — mais especificamente a partir dos anos 1995, dando ênfase à lógica da Nova Gestão Pública no Estado —, além de apresentar as ações oficiais postas antes do Programa e que interferiram em sua construção.

Para entender o Programa Ler e Escrever em toda a sua complexidade, além de analisar e compreender seu contexto histórico, foi preciso também estudar a estrutura e funcionamento do Programa. Nessa etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de analisar as produções acadêmicas que cercam a temática desta pesquisa. Utilizou-se a base de dados da Capes e da *Scielo*, com os seguintes descritores: Programa Ler e Escrever; trabalho docente; e política educacional paulista. Nesse levantamento foram encontrados 7 artigos, 14 dissertações e 3 teses que se relacionavam com a temática do Programa Ler e Escrever, que foram lidos integralmente e analisados nesta pesquisa.

Além disso, para estudar a estrutura e o funcionamento, também investigou-se a documentação do Programa, analisando alguns de seus principais documentos: a Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a); a Carta de Apresentação do Programa (SÃO PAULO, 2007b); o Comunicado SE de 19 de dezembro de 2007 — DOE de 20/12/2007 —, que dava orientações para a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual (SÃO PAULO, 2007c); e, por fim, a Resolução 89/2008 (SÃO PAULO, 2008), que estendeu o Programa para as escolas estaduais do interior do Estado de São Paulo.

Após esse momento, surgiu a necessidade de conhecer e analisar os materiais do Programa destinados aos alunos e, principalmente, os destinados aos professores, visto que o projeto inicial da pesquisa, que posteriormente foi alterado, previa uma etapa em que envolveria a entrevista com esses profissionais, focando o uso deles e as implicações desse material para o trabalho docente. Para tanto, levantou-se os materiais destinados aos docentes e aos alunos

no site do Programa Ler e Escrever<sup>3</sup>, selecionando e analisando os seguintes documentos: os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2014b; 2015b) e as Coletâneas de atividades. (SÃO PAULO, 2014a; 2015a).

No decorrer da pesquisa, antes de iniciar a parte empírica com os docentes nas escolas estaduais, buscou-se compreender o contexto em que a pesquisa de campo se desenvolveria. Dessa maneira, foram utilizados dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do site oficial da Prefeitura Municipal<sup>4</sup> sobre a cidade de São Carlos, além dos dados produzidos pela Fundação Seade<sup>5</sup> e do Inep<sup>6</sup> para elaboração de um panorama sobre o município, apresentando informações sobre o sistema de ensino são-carlense, bem como sua inter-relação com rede estadual e organização.

## 2.2 O percurso da pesquisa de campo

Segundo Kuenzer (1998, p. 58) toda pesquisa necessita de um procedimento metodológico rigoroso e científico, “capaz de articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica”, conferindo materialidade ao pensamento e avançando para além das aparências fenomenológicas, avançando na compreensão histórica da realidade. (KUENZER, 1998, p. 62). Assim, segundo essa mesma autora. (KUENZER, 1998, p. 62), as categorias de análises são fundamentais e “servem de critério de seleção e organização teórica dos fatos investigados, a partir da finalidade da pesquisa”, garantindo a cientificidade desta e o princípio da sistematização.

Ainda conforme Kuenzer (1998), além das categorias metodológicas já apresentadas neste trabalho, é fundamental a definição das chamadas categorias de conteúdo. A autora aponta

<sup>3</sup> SÃO PAULO. FDE. Ler e escrever. **Site oficial do Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

<sup>4</sup> SÃO CARLOS. **Site oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos**. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

<sup>5</sup> “O Seade, fundação vinculada à Secretaria de Governo, é hoje um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas. Para isso, realiza pesquisas diretas e levantamentos de informações produzidas por outras fontes, compondo um amplo acervo, disponibilizado gratuitamente, que permite a caracterização de diferentes aspectos da realidade socioeconômica do estado, de suas regiões e municípios e de sua evolução histórica”. Mais informações disponíveis em: <https://www.seade.gov.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

<sup>6</sup> O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – é considerado uma autarquia federal e está vinculada ao Ministério da Educação. Esta instituição promove estudos e pesquisas, além de avaliações periódicas sobre a educação nacional, almejando mapeá-la com vistas a formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em 13 dez. 2020.



que a “enunciação das categorias metodológicas não é suficiente para a definição da metodologia de investigação” (p. 66); por isso, é necessário investigar “as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em recortes particulares” almejando a mediação entre o universal e o concreto. Esses recortes particulares/categorias de conteúdo são atribuídos pela escolha do objeto e na finalidade da investigação, sendo “passível de detalhamento em subcategorias”. (KUENZER, 1998, p. 66). Destarte, as categorias de conteúdo definidas para esta pesquisa têm como foco o problema trazido nela: a avaliação docente sobre as implicações do Programa Ler e Escrever em seu trabalho. Dessa forma, foram definidas como categorias de conteúdo: compreensão dos professores sobre o material; cotidiano do trabalho docente e frequência/uso dos materiais do Programa; dificuldades/limitações frente ao material e impacto no trabalho docente; contribuições do uso dos materiais para o docente; e formação docente.

A proposta inicial desta pesquisa era desenvolver entrevistas semiestruturadas com os docentes da rede estadual da cidade de São Carlos. Compreendeu-se, nesse instrumento de coleta de dados, a oportunidade de emergência de informações de forma menos rígida e fechada, mais livre e com respostas não condicionadas e padronizadas. (MANZINI, 2004; TRIVINOS, 1987). No entanto, conforme será exposto, ocorreram alguns imprevistos para efetivação dessa proposta.

Em meados de fevereiro de 2020, efetuou-se os primeiros contatos com uma das duas escolas escolhidas para a realização das entrevistas. Em contato com a gestão, apresentou-se a proposta de pesquisa às docentes. Houve reuniões com a coordenação pedagógica, nas quais foram expostos os documentos de autorização da Dirigente Regional para a realização das entrevistas. A primeira resposta das docentes que ali trabalhavam veio após um mês em contato com a escola. Elas não aceitaram participar na pesquisa para realização das entrevistas sob a justificativa da incerteza de condições devido ao início da pandemia do novo coronavírus, a covid-19<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus e “apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”. (BRASIL, 2020). Os primeiros casos da doença Covid-19 foram datados no final de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, e ela se expandiu pelo mundo, tomando grandes proporções ao longo do ano de 2020. No Brasil, o primeiro caso notificado foi em 26 de fevereiro de 2020. Após esse momento, os casos no Brasil expandiram e entrou-se em um longo período de quarentena e isolamento social. Em virtude disso, vários espaços públicos, incluindo as escolas, foram fechados por determinação de órgãos oficiais da saúde, com vistas a controlar essa pandemia no país. Mais informações disponíveis em: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Sobre a doença. **Site oficial do Ministério da Saúde do Brasil**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#interna>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nesse momento de incertezas e incompreensão da realidade que nos cercava, resolveu-se esperar algum tempo — sob a hipótese de rápida calmaria do contexto desenhado pela pandemia — para posterior retomada de contato com as escolas no sentido de tentar novamente entrevistar as docentes. Todavia, à medida que os dias se passavam, o contexto social vivido por conta da pandemia da Covid-19 se agravava e a quarentena, determinada pelo Estado e os órgãos de saúde, se ampliava<sup>8</sup>. Nesse contexto, as escolas foram fechadas e todos foram convidados a se preservar em suas casas. Os docentes tiveram que mudar os rumos e reinventar seu trabalho, assim como todos os setores da sociedade. Por conseguinte, essa situação transcorreu ao longo do ano de 2020 e, assim, os caminhos definidos inicialmente na pesquisa também foram alterados, com vistas a conseguir elaborar a dissertação e, ao mesmo tempo, cumprir as orientações dos órgãos de saúde e do Estado diante da situação.

Optou-se, devido a tais imprevistos expostos, por redefinir o uso do instrumento de coleta. Dessa maneira, preferiu-se aquele que seria mais viável, não obstante o contexto da pandemia: o questionário. Esse questionário pode ser definido como a técnica de investigação “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” que objetiva “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. (GIL, 1999, p. 128). É relevante mencionar que tal instrumento possui algumas vantagens, assim como atribuem Marconi e Lakatos (2003), entre elas:

a) Economia de tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) Abrange uma área geográfica mais ampla; d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável; j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201-202).

Diante do exposto e, em virtude da mudança no caminho da pesquisa, elaborou-se o questionário<sup>9</sup>, tendo por base os objetivos propostos e as categorias de conteúdo expostas anteriormente. A fim de respeitar a quarentena, optou-se pelo envio eletrônico dele aos

<sup>8</sup> SÃO PAULO. GOVERNO. Decreto nº 64.881 de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia da COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: volume 130, São Paulo, SP, nº 57, p. 1, 23 mar. 2020c. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200323&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 9 ago. 2020.

<sup>9</sup> Anexo B.

participantes da pesquisa. O questionário foi produzido por meio do programa *Microsoft Office Forms*, que se trata de um criador de pesquisas on-line. Esse programa possibilita aos envolvidos fácil acesso e manuseio, a partir do envio do link para resposta das questões estipuladas.

Por meio desse instrumento também foi produzida uma carta aos participantes, que continha a caracterização, os objetivos e a apresentação da pesquisa. Julgou-se esse instrumento o mais acessível e seguro para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa no momento de pandemia.

É relevante mencionar que esse questionário foi formulado com treze questões: cinco abertas e oito de múltipla escolha.

Após a produção e revisão do questionário, foi efetuado o contato com a gestão de seis escolas estaduais da cidade de São Carlos. A justificativa para a escolha das referidas unidades ocorreu por conta de serem escolas onde a pesquisadora já havia feito contatos em outros momentos e, por isso, esperava obter um maior retorno dos colaboradores desses espaços. Assim, acabaram participando da pesquisa três escolas da região central da cidade — e bairros próximos ao Centro — e duas escolas localizadas em bairros considerados mais periféricos.

Inicialmente foram focalizadas apenas três dessas unidades escolares para a aplicação do questionário. Estipulou-se um prazo inicial de vinte dias para retorno das respostas. Todavia, passado o prazo percebeu-se que a participação dos docentes estava bem abaixo do esperado. Nesse momento, apenas dez docentes haviam participado da pesquisa por meio do formulário on-line. Por isso, optou-se por entrar em contato novamente com essas escolas. A justificativa recebida para o atraso foi a falta de tempo e as muitas demandas do ensino remoto que o contexto da pandemia havia trazido para os docentes e a escola. Assim, foi ampliado em mais quinze dias o prazo para participação dessas escolas nesta pesquisa. Também se entrou em contato com as outras três unidades escolares anteriormente selecionadas. Destas, duas escolas participaram e outra não respondeu ao convite de participação. Considerando isso, estipulou-se o prazo de vinte dias para a participação dessas duas novas unidades escolares focalizadas.

Portanto, a coleta de dados por meio do questionário se deu com a participação de docentes de cinco unidades escolares da cidade de São Carlos, que foram convidados a contribuir anonimamente. Na proposta inicial da pesquisa — ou seja, a de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada —, os docentes escolhidos lecionavam no 3º e 5º ano do ensino fundamental I. Todavia, em virtude dos imprevistos expostos, foi ampliada a participação dos docentes de todo o ensino fundamental I das escolas selecionadas, de modo que não houve escolha dos participantes com cortes por etapa de ensino.

No cenário de pandemia exposto, os docentes que escolheram colaborar com a pesquisa puderam responder ao questionário, desde que fossem professores das escolas de ensino fundamental I da rede de ensino estadual de São Carlos — fato que ampliou os a variedade de colaboradores que participaram dele, possibilitando a coleta de novos dados para a pesquisa.

Dessa maneira, após dois meses de coleta de dados, o número de colaboradores da pesquisa foi 24, frente a um universo de 156 docentes integrantes do quadro de docentes do ensino fundamental I da rede de ensino estadual de São Carlos, conforme informação obtida da Diretora de Ensino Regional de São Carlos. Dessa forma, os 24 docentes que participaram desta pesquisa representam cerca de 15,3% de todo o quadro de funcionários do ensino fundamental I da rede de ensino estadual da cidade.

A respeito disso, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que os questionários enviados por pesquisadores geralmente têm uma devolução de 25%, e analisam essa “percentagem pequena dos questionários que voltam”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202) como uma desvantagem desse tipo de coleta de dados. Portanto, considera-se que o número de colaboradores obtidos com o questionário nesta pesquisa está condizente com a realidade desse instrumento de coleta de dados, bem como é coerente ao atual contexto da pandemia da Covid-19 e as dificuldades que ela trouxe ao trabalho das escolas e dos docentes.

É relevante mencionar que desde o projeto inicial deste trabalho — que previa a realização de entrevistas semiestruturadas —, foi necessário efetuar procedimentos éticos relevantes para a legitimação da pesquisa. Os documentos e o projeto de pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil<sup>10</sup>, sendo aprovado e aceito em 17 de junho de 2019. Assim, o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) foi gerado pela Plataforma Brasil após a aprovação, sob o número 14607119.2.0000.5504, e o número do parecer desse documento foi 3.397.972. Por conseguinte, solicitou-se à Diretoria de Ensino – Região de São Carlos a autorização para a realização das entrevistas com professores pertencentes ao quadro de funcionários que, como exposto, foram alterada para questionários. Tais procedimentos são imprescindíveis para uma pesquisa que envolve seres humanos, o que implica a responsabilidade e a clareza do pesquisador para com a instituição participante e seus envolvidos.

---

<sup>10</sup> A Plataforma Brasil é uma ferramenta criada pelo Governo Federal. Trata-se de uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP (Comitê de Ética e Pesquisa)/Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Mais informações disponíveis em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=9D595F63827EABB1250DD798B727370D.server-plataformabrasil-srvjpdf130>. Acesso em: 9 de jan. de 2020.

Entre idas e vindas, certezas e imprevistos, os processos e etapas vivenciadas nesta pesquisa propiciaram uma maior compreensão dos processos de realização de uma pesquisa, bem como da complexa realidade das escolas estaduais paulistas. Apesar das alterações no percurso inicial previsto para a coleta de dados, os procedimentos redefinidos foram fundamentais para o alcance do objetivo proposto nesta pesquisa: analisar o Programa Ler e Escrever no município de São Carlos, verificando suas implicações sobre o trabalho docente, a partir da avaliação de professores sobre essa política. Cada etapa desta pesquisa foi essencial para a pesquisadora compreender a realidade na qual os docentes das escolas estaduais estão inseridos e, a partir disso, entender os impactos do Programa Ler e Escrever na prática docente desses profissionais.

### 3 A LITERATURA SOBRE O TEMA

A política curricular paulista para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o Programa Ler e Escrever, vem sendo discutida no campo acadêmico desde sua incorporação na Secretaria da Educação Estadual, em 2007. Nesta seção almejou-se apresentar algumas pesquisas já realizadas com o mesmo objeto deste estudo.

O levantamento bibliográfico das pesquisas sobre o tema é fundamental para a “efetivação de um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158).

Para realizar o levantamento bibliográfico, foram utilizados três bancos de dados: o Google Scholar, o *Scielo* e a base CAPES. À vista disso, buscou-se os trabalhos usando os seguintes descritores de pesquisa: Programa Ler e Escrever, trabalho docente e política educacional paulista.

Para refinar as buscas, filtrou-se o período de 2007 a 2017. Optou-se por iniciar em 2007, pois foi nesse ano que o Programa Ler e Escrever foi inaugurado na rede estadual de ensino. Já o ano de corte, 2017, foi definido por datar dez anos após a implantação do Programa na rede estadual, o que significou um marco para essa política: uma década após a publicação da Resolução 86. (SÃO PAULO, 2007a).

A princípio, a seleção dos trabalhos ocorreu por meio da leitura dos títulos, os quais foram observados considerando a relevância para a temática desta pesquisa. Nessa ocasião foram selecionados cerca de 44 trabalhos. Após a primeira seleção, a fim de estreitar e reconhecer os trabalhos mais importantes para o foco desta pesquisa — o trabalho docente e o Ler e Escrever —, ampliou-se a análise para a leitura dos resumos dos artigos selecionados, além do exame dos resumos e dos sumários das teses e dissertações. Nesse momento atingiu-se a seleção de 25 trabalhos que se relacionavam com a temática do Programa Ler e Escrever, sendo: 7 artigos, 14 dissertações e 3 teses.

Pode-se dizer que as investigações sobre o tema indicam que existem diversas pesquisas que tomam o Ler e Escrever como objeto de estudo. Além disso, é possível afirmar que as pesquisas sobre o tema aparecem com uma diversidade de temáticas, dentre elas: a formação dos profissionais; os saberes do Programa; a relação do programa com o trio gestor; o conteúdo e sua qualidade; o uso dos materiais; o referencial do programa, entre outros que serão abordados nesta seção.

As produções encontradas e selecionadas neste estudo foram organizadas com a intenção de apresentar o desenho deste levantamento bibliográfico. As 25 publicações foram quantificadas e separadas por ano e tipo de publicação (artigos, teses e dissertações), conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Relação pesquisas selecionadas neste levantamento entre o ano 2007 a 2017, segundo o tipo de documento

<b>ANO</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>BANCO DE DADOS</b>
2013	“Ler e Escrever”: apreciação e análise literária	Rosana da Silva Santos Jurazeky; Ana Maria Martins da Costa Santos	Google Scholar
2015	A política educacional paulista: o Programa Ler e Escrever	Alessandra David; Gisela do Carmo Lourencetti.	Scientific Electronic Library On-line
2015	A Supervisão de Ensino no Programa “Ler E Escrever” da SEE/SP: análise de termos de visita	Alessandra David; Gisela do Carmo Lourencetti	Google Scholar
2015	O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e no 5º ano.	Elvira Cristina Martins Tassoni; Jonas Fernandes	Google Scholar
2015	A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever	Elvira Cristina Martins Tassoni; Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid	Scientific Electronic Library On-line
2016	A atuação do Supervisor de Ensino no “Programa Ler e Escrever” nas classes de alfabetização	Sirlei Bruno Munhoz Bonfim; Gisela do Carmo Lourencetti	Scientific Electronic Library On-line
2017	O “Programa Ler E Escrever” no contexto de uma escola Municipal	Carlos da Fonseca Brandão; Fátima Gil de Oliveira Trevelin	Google Scholar
<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>AUTORES</b>	<b>BANCO DE DADOS</b>
2008	Formação em serviço: significado do “Programa Ler Escrever” numa escola municipal de ensino fundamental	Conceição Aparecida Celegatto	CAPES
2010	Um estudo sobre o Programa Ler e Escrever da rede pública do estado de São Paulo	Priscila Vita Camacho	CAPES
2011	A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e Escrever”	Sirlei Ivo Leite Zoccal	CAPES
2012	Alcances e limites do Programa Ler e escrever: um estudo de caso na escola estadual Prof.ª Cecília de Negri	Helena Prestes dos Reis	CAPES
2012	A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever	Alexandra Regina Constancio	CAPES
2013	O Professor Alfabetizador Bem-Sucedido: Uma Análise Da Relação Com Os Saberes	Claudia Moreno Zaniti	CAPES

	Da Prática Do “Programa Ler E Escrever”- See-Sp		
2014	O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo	Camila Dos Santos Almeida	CAPES
2014	“Índio, música e brincadeira”: pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental	Tatiana Cristina dos Santos	CAPES
2016	A formação do professor perante o Programa Ler e Escrever: mudanças e transformações	Ivana Santiago Bueno	CAPES
2016	Atividades ortográficas nos documentos oficiais da secretaria de educação do estado de São Paulo – ler e escrever (2007)	Cláudia Alves Cruz	CAPES
2016	Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental	Adriana Naomi Fukushima da Silva	CAPES
2016	Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo	Karyn Meyer	CAPES
2016	Um olhar sobre a relação dialógica entre os autores do guia de planejamento e orientações didáticas do Programa Ler e Escrever e o professor	Tânia Maria Gebin de Carvalho	CAPES
2017	O Programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo	Tatiane Affonso Gimenes	CAPES
<b>ANO</b>	<b>TESES</b>	<b>AUTORES</b>	<b>BANCO DE DADOS</b>
2013	Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula	Marília Alves Facco	CAPES
2014	Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo / SP	Isabel Villalobos	CAPES
2016	Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no Ensino Fundamental	Sônia Maria Rodrigues Simioni	CAPES

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento de dados realizado.

Esses trabalhos foram selecionados e separados por assunto para apresentação nesta pesquisa, sendo: formação de professores; gestão escolar e o Programa; experiências escolares com o Programa; análise dos documentos e da proposta para alfabetização do Programa; e os saberes do Programa e sua fundamentação teórica. Assim, as subseções a seguir irão expor e apresentar tais pesquisas.

### 3.1 Formação de professores, gestão escolar e o Programa



Uma das ênfases dada nos documentos elaborados para implementar o Programa Ler e Escrever é a formação dos professores e da gestão escolar, com o intuito de consolidá-lo nas escolas estaduais paulistas (SÃO PAULO, 2007b). Segundo o documento de apresentação do Programa (SÃO PAULO, 2007b, p. 1), o Ler e Escrever é um “conjunto de linhas articuladas” que inclui “formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios”. Além disso, a ênfase na formação e gestão também aparece quando são estipulados os objetivos, nos quais se propõe “apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola” e “criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 1).

Diante do exposto, há diversas produções científicas que tratam de tal temática dentro do período estudado (2007-2017). Assim, esta subseção apresentará as pesquisas que estudaram e deram ênfase nas mudanças e interfaces estipuladas pelo Ler e Escrever na formação de professores e na gestão escolar. Foram selecionados seis trabalhos que se relacionavam com tal temática: Celegatto (2008); Almeida (2014), David e Lourencetti (2015); Megid e Tassoni (2015); Bueno (2016); e Bonfim e Lourencetti (2016).

A pesquisadora Camila Santos Almeida (2014), na dissertação intitulada *O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo*, buscou investigar o processo de formação proposto pelo Programa Ler e Escrever do estado de São Paulo, com foco na figura do professor coordenador como formador.

Para realização da pesquisa, ela observou os diversos processos formativos: o momento de formação do Professores Coordenadores realizado na diretoria de ensino pelo PCNP, assim como na escola local onde os Professores Coordenadores realizam a formação dos professores do ensino fundamental I, na reunião conhecida como ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo). Além de tais observações, a pesquisa também se efetuou a partir de uma entrevista com a Professora Coordenadora da escola onde desenvolveu a pesquisa. Foram distribuídos questionários aos professores da mesma escola, almejando compreender como se dá esse processo formativo do Programa Ler e Escrever em diferentes instâncias (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Diretoria de ensino – Escola).

Diante do exposto, Almeida (2014) relata que os professores, em especial os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), vivem certa instabilidade na rede estadual. Segundo ela, esses profissionais são professores concursados nessa rede e podem ser convidados ao cargo ou apresentarem proposta para se eleger à vaga; no entanto, também podem ser convidados a se retirar do cargo a qualquer momento. Além disso, a região onde

Almeida (2014, p. 107) escolheu desenvolver a pesquisa passava pelo processo de municipalização, deixando todos, professores e Professores Coordenadores, instáveis em seus cargos — reclamação verificada nas entrevistas e questionário. Tais informações são relevantes para apresentar seus resultados de pesquisa, além dos dados empíricos obtidos, pois é nesse cenário que, segundo ela, as formações para o trabalho com o Ler e Escrever acontecem.

Para Almeida (2014, p. 118), as relações de poder permeiam a sociedade. Na sociedade capitalista, segundo ela, quem tem o poder são os detentores do capital, que também tentam se estabelecer como os detentores do conhecimento. De acordo com a autora, essa relação de poder no contexto da rede de ensino estadual analisada “se fez clara” em suas “observações sobre processo formativo do Programa Ler e Escrever e pela fala dos sujeitos”. (ALMEIDA, 2014, p. 118).

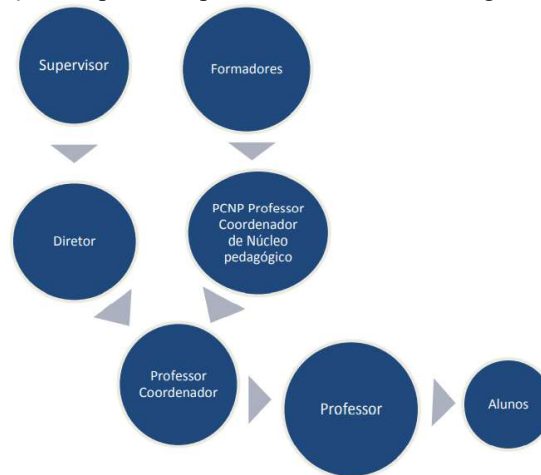
Almeida (2014, p. 120) define que, nessas relações construídas na rede de ensino estadual, ao se delegar a função de formador aos coordenadores como uma proposta por meio do Ler e Escrever, os Professores Coordenadores assumiriam a responsabilização pelo fracasso ou sucesso da formação de professores de suas escolas e pela melhoria da qualidade do ensino, além de serem tidos como colaboradores “no aumento de índices nas avaliações em larga escala”. Além disso, a pesquisadora afirma que: “Se as avaliações forem positivas, parabéns professor coordenador e toda a política da Secretaria! Uma vez que sejam negativas, cessa-se a designação do PC – troca-se de professor coordenador”. (ALMEIDA, 2014, p. 120).

Outro fator mencionado pela pesquisadora é a disparidade entre o tempo de formação ofertada para o coordenador e para o professor. Na entrevista com a professora coordenadora, esta alega que, apesar de o curso ser de 8 horas, ela deve “passar” as formações para os professores de sua escola em apenas 1 hora e 40 minutos, dificultando, assim, esse momento de formação. De acordo com a entrevistada, a solução é a responsabilização dos docentes: eles devem estudar em outros períodos para dar conta das demandas do Programa Ler e Escrever. Almeida (2014, p. 122) consta que tal menção da coordenadora demonstra o quanto o Programa Ler e Escrever é uma proposta ousada que “não conta com mecanismos eficientes de acompanhamento e, acaba por responsabilizar a formação aos próprios professores”. Além disso, a pesquisadora menciona que, a partir de sua pesquisa, foi possível constatar que a Secretaria da Educação, por meio das ações de formação desenvolvidas pelo Ler e Escrever, delega as responsabilidades de formação de professores para a figura do coordenador no *locus* escolar.

Dessa forma, Almeida (2014) conclui que o professor coordenador, em suas novas atribuições por meio do Ler e Escrever, passa a ser o salvacionista e fiscalizador do trabalho de

outrem. Destarte, Almeida (2014) também afirma que outras figuras fazem o papel de fiscalizadoras do trabalho docente e do processo de formação, dentre elas: o diretor da escola, o supervisor de ensino, os formadores de São Paulo e os PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico). Para ilustrar tais relações de poder estabelecidas pelo processo de formação do Ler e Escrever, a autora expõe o seguinte organograma (Figura 1):

**Figura 1** – Organização das relações de poder no processo formativo do Programa Ler e Escrever



**Fonte:** Almeida (2014, p. 140).

Outro ponto discutido na dissertação de Almeida (2014), é a relação tecnicista que o Programa Ler e Escrever vem impondo nas escolas estaduais paulistas por meio das formações de professores. Tal afirmação ficou clara para a autora por meio das observações elaboradas nas formações do PCNP e do PC na Diretoria de Ensino. Segundo ela: “as questões da prática de sala de aula são a ênfase das formações do Programa Ler e Escrever”. (ALMEIDA, 2014, p. 146). Essas questões são trabalhadas de forma multiplicadora, de cima para baixo, sem muita conexão com a realidade existente em cada contexto das escolas estaduais paulistas. Por isso, Almeida (2014, p. 146-147) questiona: como professores da sala de aula efetuam uma mudança significativa em sua prática sem saber o porquê dessa mudança? Por meio apenas do convencimento do professor coordenador? “Seria uma efetiva mudança de paradigma, como propõem os documentos, ou uma imposição de práticas desejáveis?” (ALMEIDA, 2014, p. 146), conclui. E questiona se tais ações formativas do Programa Ler e Escrever não seriam contraditórias e impositivas, desvelando a reflexão acerca dessa temática.

A autora Conceição Aparecida Cellegato (2008) também investigou o processo de formação em serviço que se dá por meio do Programa Ler e Escrever. No entanto, essa pesquisadora se concentrou na formação apenas no *lôcus* escolar, com coordenadores, diretores

e professores da educação básica; além disso, sua pesquisa se concentrou em uma escola municipal da zona norte de São Paulo, ao contrário do trabalho apresentado anteriormente. Em sua pesquisa, objetivou:

[...] revelar os significados do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” para um grupo de professoras de primeira à quarta série do ensino Fundamental, para as Coordenadoras Pedagógicas que atuam como formadoras e para o vice-diretor de uma escola municipal considerada modelo na zona norte de São Paulo. (CELEGATTO, 2008, p. 7).

Assim, para cumprir com tal objetivo, Celegatto (2008) utilizou-se da etnografia, participando, ao longo de um ano, das reuniões de formação em serviço da unidade de ensino escolhida, na qual registrou tudo o que era observado, além de fazer entrevistas individuais com participantes do Programa.

Nesse contexto, algumas professoras discordavam do uso da proposta do Ler e Escrever, em especial da formação ofertada na unidade escolar. Algumas docentes também ressignificavam os materiais e os conteúdos discutidos em meio às formações em serviço. Ademais, após pesquisa empírica e entrevistas com a professora coordenadora, verificou que o trabalho desta é constantemente supervisionado pela direção, que buscava “reforçar mais a prática do que a teoria, pelas instâncias oficiais que veiculam um projeto de formação em serviço, com grande número de atividades que devem ser cumpridas”. (CELEGATTO, 2008, p. 223). Além de tal supervisão, ela destaca que havia a constante reclamação e discordância dos docentes que não se familiarizavam e se identificam com o processo formativo estabelecido. Para a pesquisadora, em meio ao cenário observado, ficava a cargo da coordenadora:

[...] transmitir conceitos e temas recém recebidos, cobrar das professoras a aplicação do programa, sob protestos e questionamentos e, ainda, tem que abafar suas próprias convicções sobre a formação em serviço, pois funciona como porta-voz do Estado e como tal acaba por contemporizar os conflitos. (CELEGATTO, 2008, p. 224).

Ademais, a coordenadora entrevistada também faz uma crítica ao processo multiplicador de formação estabelecido no Programa Ler e Escrever, pois, segundo ela, esse processo fazia com que os conteúdos perdessem sua essência e passassem a ser trabalhados de forma pouco aprofundada. Isso, segundo Celegatto (2008, p. 224), é confirmado pelas falas de professoras que mencionam que “a prática formativa é feita de forma mecânica, repetitiva, sem muito entusiasmo ou interesse, como se fosse um mero cumprimento de dever burocrático”.

Apesar de tais resultados, a pesquisadora afirma que a coordenadora relata alguns pontos positivos do Programa Ler e Escrever. Dentre eles, menciona:

[...] materiais bons; sugestões diversificadas de atividades a serem inseridas na rotina e no planejamento das professoras; sondagem constante e encaminhamento precoce das crianças com dificuldades de aprendizagem; apresentação de vários gêneros literários; diversidade e ampliação das atividades de leitura e escrita a serem trabalhadas em sala de aula. (CELEGATTO, 2008, p. 224).

À vista disso, Celegatto (2008) afirma que, mesmo com as menções dos pontos positivos do Programa, alguns pontos negativos se sobrepõem a esses, como a intensificação e responsabilização do trabalho, além da alta burocratização em detrimento da reflexão sobre o contexto escolar, impossibilitando pensamentos mais críticos e aprofundados sobre a prática docente. Dessa forma, a pesquisadora conclui que o curso de formação do Programa acompanhado por ela na unidade escolar, bem como a maneira como este é realizado trata “a escola, os professores e a instituição de forma vaga, abstrata e homogênea”, desconsiderando “elementos como o saber docente, o saber da experiência e a realidade concreta, na qual o trabalho pedagógico se desenvolve”. (CELEGATTO, 2008, p. 256).

A dissertação de Ivana Santiago Bueno (2016), intitulada *A formação do professor perante o Programa Ler e Escrever: mudanças e transformações*, apresenta argumentos contrários aos dois primeiros trabalhos mostrados. Neste trabalho a autora declara que os professores passam por um contexto de mudanças, dentre elas: curricular, de paradigmas, de práticas, entres outras. Assim, expõe que sua pesquisa almejou “investigar a formação do professor diante do Programa Ler e Escrever na rede pública estadual de São Paulo”. (BUENO, 2016, p. 17).

Tal pesquisa se construiu por meio de duas etapas: um estudo teórico e documental e uma parte empírica, na qual se fez observações dos momentos formativos coletivos – ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo); coletou-se falas espontâneas dos professores presentes nesses momentos; elaborou-se questionários individuais as docentes; e, por fim, promoveu-se uma roda de conversa com três professoras da unidade escolar escolhida para efetuar a pesquisa. O foco das observações durante os ATPC eram os dias em que a discussão acerca da execução e elaboração do Programa Ler e Escrever se desenvolvia.

A partir de sua pesquisa, Bueno (2016, p. 116) observa que a reorganização curricular do estado por meio do Ler e Escrever incentivou os docentes a se envolver e adquirir novos conceitos teóricos, e que estes se mesclam com a “*práxis* de ensino”. Ainda segundo ela, esses conceitos são pautados no construtivismo de Jean Piaget. Assim, a autora (2016, p. 116) afirma que o professor tem, com tal reformulação curricular, a possibilidade de reaprender o seu “status professoral”, acumulando “saberes ao usufruir de conhecimentos necessários que compõe este novo perfil do professor, o professor sendo visto como mediador dos saberes”.

Ademais, a pesquisadora (BUENO, 2016, p. 117) afirma que, ao coletar os dados de sua pesquisa e se atentar a aqueles professores que resistem às propostas de mudanças — como o Programa Ler e Escrever —, foi possível perceber certo conflito para entender a linguagem teórica dessas novas perspectivas. A partir disso, afirma que esse desconhecimento parte da falta de interesse nas leituras necessárias que favorecem às especificidades dos novos assuntos atribuídos no Programa.

Segundo Bueno (2016, p. 117), a falta de “cultura acadêmica” ocasiona um professor que “se sente menosprezado e põe a culpa no sistema falido sem refletir”. Além disso, a partir da perspectiva da pesquisadora, “o que o transforma é a sua própria vontade em adquirir novos conhecimentos”; cabendo, assim, o entendimento de que a responsabilização da formação continuada e do sucesso de um programa diz respeito aos docentes e ao envolvimento deles com tais políticas e programas, no caso, o Ler e Escrever. Tal sucesso é mérito individual de cada docente. Além disso, a autora conclui que aqueles que discordam da proposta do Programa Ler e Escrever são: “[...] os que menos se empenham em adquirir novas metodologias e participar da formação continuada ou simplesmente não querem ter o trabalho de conhecer os aprimoramentos necessários”. (BUENO, 2016, p. 118). A partir dessa pesquisa, Bueno (2016), afirma que os professores com maior desenvoltura em sala de aula e projetos na escola são aqueles que estudam e se empenham na formação continuada do Ler e Escrever, pois se sobressairiam nas aulas e atingiriam uma maior adaptação ao Programa Ler e Escrever.

Outro trabalho que discorre sobre a formação em serviço de professores e gestores é o de Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid e Elvira Cristina Martins Tassoni (2015). Em pesquisa apresentada por meio de um artigo, as autoras investigaram a forma como “os gestores e as professoras dos anos iniciais” de uma escola estadual na cidade Campinas (SP) “têm compreendido e se apropriado do material didático que compõe o Programa Ler e Escrever”. (MEGID; TASSONI, 2015, p. 193). Essa pesquisa se desenvolveu por meio de duas etapas: “coleta de informações sobre a inserção do referido Programa na escola investigada, sobre a sua utilização em sala de aula e a compreensão que as professoras têm do material didático que o acompanha”; bem como discussões da pesquisadora com um grupo de professoras e coordenadora pedagógica em uma proposta de formação em serviço, “buscando ampliar/aprofundar os conhecimentos dos participantes quanto às propostas do material didático do Programa”. (MEGID; TASSONI, 2015, p. 193).

Nesse artigo, as pesquisadoras explicitam e discorrem sobre o Programa Ler e Escrever, em especial sobre a formação proposta, afirmando ser ele um processo pautado pela multiplicação das informações, que envolve vários sujeitos (PCNP, PC, professor etc.) até

chegar à prática pedagógica em sala de aula. Além disso, as autoras afirmam que um profissional imprescindível e que vem tendo seu papel modificado ao longo dos anos na formação em serviço é o professor coordenador. As autoras mencionam que, com o Ler e Escrever, essa figura foi modificada e passou a ter outras atribuições. Destarte, a função do professor coordenador passa de:

[...] articulador pedagógico na escola, para a função de gerenciamento de reformas educacionais. No âmbito do Ler e Escrever, ao Professor Coordenador cabe o papel de ampliar os níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas e de intervir e aprimorar o trabalho do professor. (MEGID; TASSONI, 2015, p. 199).

A partir da concepção e interpretação dessa figura por meio dos documentos do Programa, Megid e Tassoni (2015) analisaram que, a partir de suas observações de campo, as professoras participantes da pesquisa, quando trabalhavam com atividades com textos durante os ATPC, centravam-se no fazer em sala de aula, não lhes sobrando nenhum tempo para refletir sobre ele. Além disso, durante a entrevista as autoras também observaram durante que as professoras procuravam outros materiais sem ser os do Programa. Essas observações demonstraram, segundo elas, que “os métodos didáticos não são puros em relação às práticas pedagógicas”. Assim, o material do Programa Ler e Escrever era “utilizado juntamente com outros materiais, que se pautavam por concepção de linguagem escrita muito distintas”. (MEGID; TASSONI, 2015, p. 202).

A justificativa das docentes para o uso de outros materiais durante as entrevistas era que, além de o material ser impositivo, eles chegavam com atrasos e teriam qualidade questionável. Além disso, mencionavam que os materiais eram fracos e descontextualizados com realidade em que estavam inseridos. As autoras afirmam que, a partir dessas reclamações, é possível perceber que “parte da resistência encontrada” entre os docentes com relação ao uso dos materiais do Programa, “está na frágil articulação entre o conhecimento técnico trazido” nas ATPC, momentos estes que “se constituíam essencialmente em um repasse de atividades e leitura de textos teóricos sem discussão e as necessidades que demandavam das salas de aula”. (MEGID; TASSONI, 2015, p. 203).

Após a pesquisa realizada e apresentada neste artigo, as autoras apontam que propostas de formação em serviço que “ênfatizam o “o quê” e não o “porquê” assumem um “modelo de formação como reprodução de técnicas e o professor como reproduzidor”, considerando que a proposta do Programa Ler e Escrever dá ênfase aos procedimentos do fazer docente. (MEGID; TASSONI, 2015, p. 206).

Outras duas pesquisas apresentam uma diferente figura da gestão, importante para a execução do Programa Ler e Escrever. (DAVID; LOURENCETTI, 2015); (BONFIM; LOURENCETTI, 2016).

O artigo *A supervisão de ensino no Programa “Ler e Escrever” da SEE/SP: análise de termos de visita*, escrito por Alessandra David e Gisela do Carmo Lourencetti (2015), apresentam uma pesquisa na qual almejaram examinar as “atribuições do supervisor de ensino no contexto da aplicabilidade e de desenvolvimento” (DAVID; LOURENCETTI, 2015, p. 30507) do Ler e Escrever. Para isso, usaram os documentos do Programa, a legislação, além dos termos de visita concedidos por uma supervisora de ensino, responsável pelo Ler e Escrever em sua Diretoria de Ensino.

Os termos de visitas que as autoras analisaram se referem ao registro que a supervisão faz quando visita as escolas e acompanha o trabalho do professor coordenador. Isso, para David e Lourencetti (2015, p. 30516), parece confirmar o que Constâncio (2012) concluiu em sua dissertação: que o Programa Ler e Escrever apontou “para a existência de uma padronização das ações e do trabalho a ser realizado”. Ademais, tais documentos “os termos “roteiro de acompanhamento” e “roteiro de observação”, na prática, significam fiscalização e controle”. (DAVID; LOURENCETTI, 2015, p. 30516).

David e Lourencetti (2015, p. 30516) afirmam que o uso da palavra acompanhamento é recorrente nos termos de visita analisados, relacionando essa palavra, na maior parte das vezes, com a verificação dos “trabalhos que os professores estão desenvolvendo no momento real de suas aulas”, com o intuito de “controlar todas as situações ocorridas no cotidiano e não permitir que os registros dos professores não correspondam a sua prática”. Essa observação, segundo as autoras, significa que o trabalho da supervisão talvez possa ser resumido à função burocrática e prescritiva, quando na verdade deveria ser de parceria e colaboração com a escola (DAVID; LOURENCETTI, 2015, p. 30516). Também ficou claro para elas que o trabalho dessa figura está centrado em focalizar e acompanhar a escola, sobretudo os professores, para que as orientações do Programa Ler e Escrever sejam cumpridas, fiscalizando e controlando o trabalho docente e a escola. De acordo com as autoras, os termos de visitas deixaram claros que a função da supervisão escolar das escolas estaduais paulistas é “acompanhar, no sentido de controlar o trabalho docente, pela utilização regular do material do Ler e Escrever nas aulas e da metodologia de alfabetização apregoada pelo mesmo” (DAVID; LOURENCETTI, 2015, p. 30519), exercendo controle por meio da função do professor coordenador e pelo próprio trabalho docente.



Outra pesquisa que tem como objeto a figura do supervisor e o Ler e Escrever é a de Sirlei Bruno Munhoz Bonfim e Gisela do Carmo Lourencetti (2016), que objetivaram analisar a atuação desses profissionais de ensino nas classes de alfabetização. Para isso, fizeram quatro entrevistas semiestruturadas com quatro supervisoras de ensino do Programa, que atuam há mais de dois anos em diferentes Diretorias de Ensino.

Neste trabalho ficou claro, por meio das entrevistas com os supervisores que trabalham com o Programa que, na opinião deles, os materiais do Ler e Escrever são bons e bem elaborados (BONFIM; LOURENCETTI, 2016, p. 109). No entanto, os supervisores de ensino entrevistados também apontam que a maior dificuldade enfrentada é a resistência docente quanto ao trabalho com o Programa, ou mesmo a metodologia. A esse respeito, cabe ressaltar que esses profissionais interpretam a proposta como sendo baseada no construtivismo que, na opinião deles, seria a forma mais eficiente para o ensino e aprendizagem dos alunos. A partir desta afirmação, as autoras refletem ser um erro privilegiar uma faceta metodológica em vez de outra, pois, para elas:

[...] o caminho do processo de ensino e aprendizagem deve ser ajustado na integração de metodologias, pautadas em diferentes ciências, mediante uma prática docente que associe as distintas facetas. (BONFIM; LOURENCETTI, 2016, p. 110).

Nesta pesquisa, os supervisores de ensino também afirmam que as formações de professores são o mecanismo mais importante para implementação e estruturação do Programa Ler e Escrever nas escolas estaduais, mas, ao mesmo tempo, assumem que estas são suspensas como uma forma de contenção de gastos e despesas por parte da Secretaria da Educação de São Paulo.

Nesse sentido, Bonfim e Lourencetti (2016, p. 116) concluem que a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento do Ler e Escrever; no entanto, a partir das entrevistas com as supervisoras de ensino, percebem que esse processo precisa tomar um caráter mais crítico e capaz de “modificar a prática pedagógica dos professores”. Em outras palavras, ela precisa se propor a refletir sobre a aprendizagem dos alunos e não se voltar exclusivamente ao “treinamento docente com vistas a reproduzir o conteúdo do referido programa”.

A análise realizada por meio do levantamento bibliográfico revela que o Programa Ler e Escrever se desenvolve por meio de mecanismos de controle, situando-se muito além de “um programa de formação” (SÃO PAULO, 2007b, p.1) na relação com o docente — usando as próprias palavras do documento. Coloca-se, assim, como um conjunto de medidas de padronização e controle do trabalho do professor, por meio de prescrições mascaradas de acompanhamento.

### 3.2 Experiências escolares com o Programa

O Programa Ler e Escrever foi levado a toda rede de ensino estadual de São Paulo em 2008, com a Resolução 96 (SÃO PAULO, 2008), que estendeu o Programa para todas as escolas estaduais do estado. Assim, há mais de doze anos o Ler e Escrever está sendo desenvolvido nas escolas estaduais e municipais que possuem convênio com a Secretaria da Educação de São Paulo.

Com base nessa informação, esta subseção apresentará algumas experiências e repercussões desse Programa em unidades escolares, por meio da exposição de trabalhos científicos realizados desde 2007. Foram selecionadas oito pesquisas com essa temática: Camacho (2010); Constancio (2012); Reis (2012); Facco (2013); Santos (2014); Fernandes e Tassoni (2015); Gimenes (2017); e Brandão e Trevelin (2017).

A dissertação intitulada *Um estudo sobre o Programa Ler e Escrever da rede pública do estado de São Paulo* (2010), de Priscila Vita Camacho, objetivou investigar a implantação do Programa Ler e Escrever em uma escola estadual na Zona Leste de São Paulo, apontando seus benefícios e problemas. Para isso, analisou cinco questionários aplicados em coordenadores e dez questionários aplicados em professores regentes, nos quais esses sujeitos apresentaram suas perspectivas e impressões sobre o Programa.

A autora afirma (CAMACHO, 2010, p. 62-63), por meio da análise das respostas obtidas no questionário, que os professores consideram que a proposta da Ler e Escrever é boa e mencionam utilizarem-se dos materiais regularmente. No entanto, relacionam que falta formação e estudo dos referenciais do material, argumentando que não há tal estrutura no contexto em que lecionam, ficando evidente para a pesquisadora que “[...] a partir dos depoimentos que é necessário aumentar o nível de formações e as intervenções dos professores coordenadores”. (CAMACHO, 2010, p. 70).

Para Camacho (2010, p. 88), os professores reconhecerem suas dificuldades e refletirem sobre elas são ações indispensáveis para promover rupturas com o ensino tradicional e novas práticas. Para ela, o Programa Ler e Escrever está ocasionando tal reflexão e prática.

Outro trabalho conhecido e citado em diversas pesquisas que estudam o Programa Ler e Escrever é o de Alexandra Regina Constâncio. A autora apresenta uma perspectiva diferente das pesquisadoras mostradas anteriormente. Constâncio (2012) escreveu a dissertação *A padronização do trabalho docente: crítica ao Programa Ler e Escrever* e nela almejou “identificar em que medida os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede estadual paulista utilizam o material didático do Programa Ler e Escrever para o planejamento das

aulas”. (CONSTANCIO, 2012, p. 6). Para isso, a pesquisadora analisou as rotinas semanais elaboradas por professores do ciclo I em uma escola estadual.

Constancio (2012), após análise de rotina e dos documentos do Programa, como os Guias de Planejamento, afirma que o controle sobre o trabalho dos professores é incessante: tentam controlar o docente por meio do planejamento das aulas, prescrevendo o tempo para aplicação das atividades em sala de aula, o conteúdo a ser ensinado, entre outras ações que indicam esse domínio. Ao mesmo tempo, Constancio (2012, p. 66) relata que, por mais que exista essa insistente ação de controle por parte do Programa, há professores que resistem e lutam contra esse mecanismo. Isso foi bem notado por ela por meio de professores que, ao “planejar aulas, não utilizam apenas o material didático indicado e elaborado pelo governo” e que, apesar de “utilizarem a Rotina Semanal indicada nos Guias de Planejamento e Orientações didáticas”, não seguem totalmente as orientações prescritas nesse material.

Outro ponto percebido pela pesquisadora foi referente à recorrência dos professores ao material didático do Programa. Mesmo seguindo de maneira distinta as orientações dos Guias, os profissionais se utilizam desse material — no entanto, esse uso não é constante como é apresentado nesses documentos. (CONSTANCIO, 2012, p. 67). Alguns professores, segundo ela, não utilizam os materiais por dias ou semanas, recorrendo a ele mais em épocas que antecedem datas comemorativas.

Os registros dos conteúdos trabalhados, o encaminhamento e os objetivos das atividades planejadas raramente são efetuados, segundo as observações feitas por Constancio (2012). De acordo com ela, tal situação é decorrente do fato de a estrutura da Rotina da Semana ser limitada, impossibilitando o detalhamento das aulas pelo professor — fato que revelaria importantes reflexões acerca do sistema de ensino paulista. Entre essas revelações pontua a pretensão de “forçar o professor a utilizar o material didático do Programa Ler e Escrever que contém atividades prontas”, com indicações e prescrições “[...] do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos a serem atingidos e os encaminhamentos a serem seguidos”, reduzindo o planejamento de aulas a uma rotina preestabelecida, tornando este um processo simplificado sem necessidade de detalhamento, uma vez que já se encontrariam nos materiais do Programa. (CONSTANCIO, 2012, p. 67). Dessa forma, aos docentes da rede estadual paulista caberia “de acordo com a forma estabelecida para registro, tão somente transcrever as atividades prescritas para a rotina semanal”. (CONSTANCIO, 2012, p. 68).

Helena Prestes Reis (2012) também buscou o Programa no contexto de uma escola na região de Sumaré, Região Metropolitana de Campinas. Em seu trabalho almejou verificar as contribuições do Programa estudado para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no

ciclo I do ensino fundamental, em especial, dos dois primeiros anos, no qual o processo de alfabetização é intensificado. Para coleta de dados, a pesquisadora trabalhou em colaboração com professoras do segundo ano, elaborando questionários que possibilitaram, posteriormente, discussões sobre a prática avaliativa do Programa, bem como a compreensão dos resultados da alfabetização. Além disso, foram efetuadas intervenções junto às salas de aulas de segundo ano para investigar as contribuições do Programa na aprendizagem das crianças. Ademais, a pesquisadora revelou que, ao final das intervenções feitas em sala de aula constatou que “o Programa está sendo elaborado com resultados satisfatórios, dentro do que se espera e nas expectativas de aprendizagem, mais especificamente na escrita e na leitura”. (REIS, 2012, p. 104).

Com sua pesquisa, Reis (2012) afirma que percebe o Programa Ler e Escrever como uma proposta que muda as concepções do aprendizado de leitura e escrita. Segundo ela, ao tentar atingir as expectativas, além de criar leitores, o Programa cria escritores que são autônomos em suas ações como cidadãos. No entanto, para a autora, no contexto da educação formal, métodos tradicionais ainda são repetidos para atingir determinadas metas e expectativas, sendo elas as que rotulam crianças com problemas de aprendizado, criando um círculo no qual as funções sociais e os cidadãos que estão sendo educados pouco importam, valendo mais se as metas estão sendo atingidas. Nesse sentido, o Programa Ler e Escrever, é mais inclusivo, pois oferece maneiras de “atribuir atenção aos que não conseguem atingir às expectativas da escrita convencional”. (REIS, 2012, p. 106).

O trabalho de Marília Alves Facco (2013) analisou como ocorre a apropriação das diretrizes do Ler e Escrever e como esse aprendizado é apropriado por professoras do ensino fundamental I. Para isso, a pesquisadora se reuniu com um grupo de gestoras e professoras, do qual foi escolhida uma professora para participar do estudo. Foram feitas entrevistas com essa docente, observações de sua prática, videogravações de suas aulas e autoconfrontações simples.

Nessa pesquisa, Facco (2013) afirma que os significados atribuídos pela professora participante ao Programa Ler e Escrever são variados. No entanto, por meio das formações recebidas, é possível compreender que os docentes se sentem desconfortáveis, pois a estrutura de formação do Ler e Escrever é em modelo cascata, privilegiando aqueles que sabem mais — no caso, o professor coordenador —, e menosprezando os docentes, que obtêm as informações e conteúdo de modo incompleto, uma vez que os conteúdos originais não chegam até eles. Os professores, segundo Facco (2013), sentem-se incompetentes, principalmente “à luz dos pífios resultados do SARESP”, o que ocasiona sérios danos para a autoimagem profissional e, principalmente, para a sua conduta em sala de aula.

Em sua investigação, a autora também buscou compreender se a docente se utilizava dos conhecimentos adquiridos pelo Ler e Escrever. Sobre isso, Facco (2013) comenta que, embora a professora colaboradora tivesse em seu discurso resquícios construtivistas — que, segundo ela, proviriam da proposta do Ler e Escrever —, sua prática era contraditória com relação aos preceitos desta teoria. No entanto, ela relata que a professora atribuía bons sentidos ao Programa Ler e Escrever, criando estratégias diferenciadas de trabalho com o material para ensinar seus alunos e alcançar um ensino mais igualitário. Para Facco (2013), se antes do Programa “a professora pautava-se pelo modelo da racionalidade técnica (saber fazer), os materiais novos lhes permitem construir atividades estruturadas”, assegurando-lhe uma prática docente diferenciada (FACCO, 2013, p. 134). Para a pesquisadora, isso significou que o Programa não ampliou a concepção teórica da docente, mas lhe deu “condições de desenvolver uma prática mais bem-sucedida, mesmo que ao preço de ser mera executora de saberes alheios, vinculados e legitimados na rede paulista de ensino”. (FACCO, 2013, p. 134). A pesquisadora conclui, ainda, que os materiais do Ler e Escrever dão boa sustentação sobre o saber fazer, mas, ao mesmo tempo, desvinculam-se da proposta teórica que lhe dá sustentação, tornando os docentes meros executores de uma proposta.

A análise da proposta do Ler e Escrever no contexto escolar também foi investigada por Tatiana Cristina dos Santos (2014). Seu trabalho almejou “investigar como a proposta contida no material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental” nas vivências de uma Escola Estadual da Região Metropolitana de Campinas. (SANTOS, 2014, p. 8). Diante disso, a autora observou as práticas de sala de aula de uma professora de 1º ano e realizou entrevistas com ela e com as crianças dessa turma.

A partir de suas observações e de entrevistas com a docente, Santos (2014) afirma que a professora não considera o material do Ler e Escrever suficiente para o ensino de leitura e escrita em sua sala de aula. A docente entrevistada menciona que o material é fraco e que suas propostas são insuficientes, enfatizando certa necessidade de buscar alternativas para complementar seu trabalho. Dessa forma, Santos (2014) acorda que percebeu certa resistência da professora ao se tratar do trabalho com o Programa, principalmente quando ela criticou o Ler e Escrever, mencionando-o como um projeto instituído e imposto ao qual os professores tiveram que se adaptar. Para ela, o material é “[...] descontextualizado da realidade dos alunos, possui muitos textos e que pouco apresenta atividades por meio de jogos”. (SANTOS, 2014, p. 122).

De acordo com Santos (2014), os alunos e a professora demonstram satisfações e insatisfações a respeito do Programa Ler e Escrever. Para ela, há muitos desafios a serem superados nessa proposta. O contexto em que os alunos do 1º ano estão inseridos, suas especificidades e particularidades, deveriam ser levados em consideração no momento de elaboração do Programa Ler e Escrever. Além disso, Santos (2014) menciona que a perspectiva docente, o saber desse profissional, pouco é levado em consideração na elaboração e formulação dos materiais do Programa. Conforme Santos (2014, p. 147), “Isto perpassa o conhecimento de grupo, a adequação da proposta e a formação de professores”. Para ela, a vivência do material didático do Ler e Escrever está “[...] além dos limites da sala de aula”, sendo que essa questão “passa pela condição a qual este Programa e suas propostas chegam até à escola”. (SANTOS, 2014, p. 147).

Ainda na perspectiva de práticas e experiências observadas com o Programa Ler e Escrever, Jonas Fernandes e Elvira Cristina Martins Tassoni (2015), em um artigo, apresentaram os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar “[...] como o material didático do Programa Ler e Escrever vem sendo explorado nas classes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Campinas (SP)”. (FERNANDES; TASSONI, 2015, p. 13). Dessa maneira, foram realizadas observações em uma sala de 4º ano e outra de 5º ano, bem como entrevistas com as professoras, coordenadora e diretora dessas turmas.

A pesquisa resultou em diversas reflexões a respeito da vivência do Programa Ler e Escrever em contexto escolar. As autoras mencionam uma contradição existente no espaço escolar e no Programa: ao mesmo tempo em que as indicações e organização do Programa Ler e Escrever requerem constantes diálogos e reflexões entre a gestão, os professores, os alunos e os materiais para que, assim, alcancem a contextualização da proposta com as particularidades da comunidade escolar; por outro lado, vive-se um intensa precarização do trabalho docente com longas e duplas jornadas de trabalho, além da instabilidade de professores temporários — condição dos professores que foram entrevistados nesta pesquisa —, salários baixos e pouca estrutura escolar, fatos estes que impossibilitam o diálogo e reflexão que demandariam para a estruturação do Programa.

Para os autores desta pesquisa, a condição de “Um professor que tenha uma jornada extensa, uma remuneração baixa e pouco tempo de reflexão sobre sua profissão” acaba por resultar em um docente que contraria para si “[...] uma rotina de uma máquina industrial pré-formada para atender certas necessidades da hierarquia do sistema escola”. (FERNANDES; TASSONI, 2015, p. 25).

Além disso, nesta pesquisa também se constatou que os docentes, por conta das condições já mencionadas, acabam por realizar as atividades do Programa de maneira aligeirada, sem reflexão a respeito da prática social da leitura e escrita, o que faz com que ele se resuma, neste contexto, a uma cartilha tarefaira. Para Fernandes e Tassoni (2015, p. 25), o material do Programa Ler e Escrever, quando utilizado dessa forma, “pode se tornar apenas um auxiliar de automatização, de respostas corretas a serem dadas pelos alunos” ou um potencial “questionador sobre os caminhos que o professor trilhará em suas práticas pedagógicas”. (FERNANDES; TASSONI, 2015, p. 25). No entanto, vale ressaltar que as condições do trabalho docente impostas pela rede de ensino estadual paulista ocasionam esse direcionamento do material.

Em outro artigo, Carlos da Fonseca Brandão e Fátima Gil de Oliveira Trevilin (2017) almejam investigar uma experiência com o Programa no contexto escolar, contextualizando-o em uma escola municipal e contemplando reflexões sobre o trabalho docente, a formação curricular e as avaliações externas. Destarte, para alcançar tal objetivo, os autores utilizaram-se da pesquisa qualitativa-descritiva, analisando os materiais do Programa e as entrevistas feitas com professoras alfabetizadoras de uma escola estadual.

Diante disso, os pesquisadores afirmam que os professores entrevistados tomam duas posturas ao mencionar o Ler e Escrever: quando estão em um ambiente não formal (sem entrevista aos pesquisadores) e quando estão no ambiente formal, como o da entrevista sobre o Programa. Segundo Brandão e Trevilin (2017, p. 184), há certo cuidado com as palavras quando estão sendo entrevistados “[...] um velamento em suas vozes que pode ocorrer ou por medo, ou por comodidade ou mesmo por falta de percepção de alguns fatores”.

Após realizar as entrevistas e analisar os documentos do Ler e Escrever, ficou evidente para os autores (BRANDÃO; TREVILIN, 2017) que há certa desvalorização do trabalho docente no contexto do Programa, na medida em que a formação docente é pautada naquilo que é prescrito. O professor é “comparado a um executor de tarefas, resultado de uma formação econômica, sem maiores investimentos e bastante funcional”; assim, a formação docente, nessa perspectiva e, segundo os autores do artigo, não deveria ser dificultosa, já que não é para ser uma tarefa mais complexa que a de formar um “preparador de hambúrguer”. (GENTILI, 2000 *apud* BRANDÃO; TREVILIN, 2017, p. 184). Por fim, os pesquisadores afirmam que o Programa Ler e Escrever chega às escolas da rede estadual paulista como uma proposta impositiva ao fazer docente, desconsiderando toda a realidade e concretude vivenciada. Em outras palavras, não surge da realidade da sala de aula, assim, as prescrições impostas não fazem nenhum sentido aos docentes e aos alunos das escolas estaduais paulistas.

A dissertação intitulada *O Programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo*, escrita por Tatiane Affonso Gimenes (2017), levantou dados sobre a experiência do Programa Ler e Escrever em uma escola estadual, analisando como um grupo de professoras compreendia o processo de implementação dessa proposta e como o programa estava impactando o trabalho delas. (GIMENES, 2017). Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora realizou um conjunto de entrevistas com algumas profissionais que lecionavam no ciclo I de escolas estaduais no município de São Paulo, na região Zona Norte, que foram selecionadas por critério de disponibilidade.

Em sua pesquisa, Gimenes (2017), levando em conta as entrevistas com as professoras, afirma que elas têm formação para o trabalho com o Ler e Escrever, mas que ela é diversa, dissipada em momentos de HTPC ou dependente da época em que a profissional inicia sua carreira na rede estadual, não existindo, assim, uma constância dos momentos formativos. A esse respeito, cita um relato de uma das docentes que menciona que o material lhe foi entregue sem nenhuma formação sobre o trabalho com ele.

Outro resultado da pesquisa de Gimenes (2017) foi com relação ao uso dos materiais dessa política. Segundo ela, mesmo que os docentes recorram ao material elaborado e proposto pelo Ler e Escrever, “[...] o utilizam de maneiras distintas daquelas orientadas pelos próprios Guias de Planejamento e Orientações Didáticas”: cada professor faz uso dos materiais de forma distinta “Alguns disseram que utilizam o material diariamente” enquanto outros, ao mesmo tempo, “[...] deixaram transparecer a insatisfação quanto à desatualização de algumas atividades contidas nos livros e a falta de atividades complementares”. (GIMENES, 2017, p. 86). A pesquisadora aponta que as entrevistas foram importantes, pois os docentes expuseram suas insatisfações com as políticas educacionais, tal como o Ler e Escrever. Os professores sentem-se excluídos do processo decisório, sentem-se como executores de propostas vindas da Secretaria ou de qualquer outro órgão, o que impossibilita uma proposta condizente com a realidade enfrentada nas unidades escolares.

Os trabalhos apresentados nesta subseção relatam algumas experiências do Programa Ler e Escrever no contexto das unidades escolares. Como expõem as pesquisas, essa proposta tem qualidades e falhas. No entanto, é inegável que, de alguma forma, o Programa interfere e impacta o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, sobretudo toda a escola e seus profissionais. É uma proposta com grandes apostas e que interfere em diversas instâncias da rede de ensino paulista.



### 3.3 Análise dos documentos e da proposta para alfabetização do Programa

A proposta inicial do Ler e Escrever foi desenvolvida, segundo os documentos, como uma forma de contribuir para a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes da rede de ensino estadual paulista, bem como para formar leitores e escritores competentes (SÃO PAULO, 2007b). Alguns trabalhos discorreram e investigaram a proposta de alfabetização do Ler e Escrever e sua documentação. Dessa maneira, nesta subseção serão apresentados alguns trabalhos que refletiram sobre esta proposta de alfabetização e seus materiais, a saber: Jurazeky e Santos (2013); David e Lourencetti (2015); Cruz (2016); Silva (2016); Meyer (2016); e Simioni (2016).

Rosana da Silva Santos Jurazeky e Ana Maria Martins da Costa Santos (2013) fizeram uma pesquisa, durante os anos de 2011 e 2012, no grupo de pesquisa intitulado “Ciranda do saber: linguagens literárias e educacional” — grupo de caráter multidisciplinar, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Martins da Costa Santos, que realizou uma análise documental dos materiais do Programa Ler e Escrever. Nessa pesquisa, se objetivou investigar “a fundamentação teórica e as propostas de atividades de leitura no que se refere à apreciação e análise literária” com vistas a “discutir as contribuições para o trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, para a formação do aluno leitor”. (JURAZEKY; SANTOS, 2013, p. 1004). Desse modo, para alcançar tal objetivo, as pesquisadoras focaram em estudar a proposta do Ler e Escrever e seus conteúdos.

Analisando os conteúdos dos materiais, as autoras relatam que nos materiais dos primeiros anos do ensino fundamental I existem mais textos de apreciação literária, assim como certa valorização da literatura infantil, enquanto nos do 4º e 5º anos o material é focado em estudos linguísticos/ensino da gramática. (JURAZEKY; SANTOS, 2013, p. 1007). Contudo, afirmam que não há uma sequência lógica da apreciação literária nos materiais do Ler e Escrever, o que, segundo elas, em termos práticos, resulta na confusão pelo docente sobre a fundamentação teórica e orientações didáticas do Programa, pois segundo as pesquisadoras (2013, p. 1007), para que o professor realize “práticas de apreciação literária” é fundamental “ter conhecimentos teóricos que possam sustentar a análise de textos literários”.

No entanto, por mais que apresentem em seu artigo tal menção, as autoras afirmam que o Programa representa, historicamente, um avanço significativo para a educação e alfabetização no ensino fundamental I por três motivos:

[...] 1. por tratar da formação de professores, tanto em relação à fundamentação teórica, como nas orientações didáticas e sistematização do trabalho docente para as

séries iniciais; 2. por apresentar uma grande diversidade de textos, em especial, as coletâneas dos alunos, pois propicia inúmeras possibilidades de leituras de diferentes gêneros textuais; 3. por destacar algumas propostas para o trabalho de análise e apreciação literária. (JURAZEKY; SANTOS, 2013, p. 1010).

Apesar dessas conclusões, as duas afirmam que é preciso se atentar ao fazer pedagógico, uma vez que é o docente que deveria contextualizar e ampliar as propostas estipuladas no Programa Ler e Escrever.

Ainda nesse sentido, outra pesquisa investigou os materiais do Programa. A pesquisa da Cláudia Alves Cruz objetivou “compreender como o conhecimento ortográfico está contemplado nos documentos oficiais” do Ler e Escrever, “uma vez que eles orientam as práticas dos professores em sala de aula” (CRUZ, 2016, p. 6). Desse modo, nesta dissertação foi feita a análise dos materiais do Programa para alunos e professores do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, os Guias de Planejamento e Orientações didáticas, bem como as Coletâneas de Atividades. Para analisar os conhecimentos ortográficos nos documentos do Programa, a pesquisadora utilizou a sequência didática intitulada “Sequência didática – cantando e aprendendo em sala de aula: Ortografia”.

Nesta pesquisa, notou-se que os materiais ressaltavam e focalizavam a importância do planejamento e do trabalho organizado do professor para o ensino de ortografia. Desse modo, os Guias dos Professores, segundo Cruz (2016, p. 81), oferecem sugestões para realizar as aulas com focalização em ortografia, deixando em aberto um “trabalho que poderá ser realizado também em outras atividades escritas”. Além disso, o professor é uma figura central no ensino de leitura e escrita, pois, para a autora, as atividades ortográficas não são aprendidas como um processo natural, uma vez que envolvem o ensino pelo professor por meio das hipóteses reveladas pelos alunos em sala de aula, sendo este um trabalho sistemático e planejado. No entanto, nas orientações aos docentes analisadas, nota-se que mesmo que esse ensino seja recomendado a ele, não há uma sistematização do trabalho. Isso porque, nesse documento, é apresentada a orientação da seguinte forma “[...] deixe que trabalhem sozinhos. Se um aluno perguntar por um dos trechos da canção, ajude-o”. (CRUZ, 2016, p. 81). Para Cruz (2016), essa sistematização não deveria ficar a critério do aluno, pois ninguém aprende as atividades ortográficas sozinho ou com o tempo.

Contudo, a pesquisadora afirma que os materiais do Ler e Escrever são amplos e diversificados, apresentando ao docente e ao seu trabalho possibilidades “em relação às regularidades e irregularidades da norma padrão”. No entanto, segundo ela, essa possibilidade depende do professor, de seus conhecimentos, estudos e sistematizações. (CRUZ, 2016, p. 97).

Ainda no contexto do ensino de leitura e escrita, é possível destacar o trabalho da pesquisadora Adriana Naomi Fukushima da Silva (2016). Ela almejou, em sua dissertação, analisar os processos de ensino dos atos de leitura por meio do Programa Ler e Escrever. Para cumprir com tal objetivo, a pesquisadora utilizou-se de observações, entrevistas e análise documental com professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental que trabalhavam com o Programa. Esse trabalho atuou mais no sentido de entender o ensino de atos de leitura por meio de materiais didáticos, mais especificamente o Ler e Escrever.

Por meio desta pesquisa, Silva (2016, p. 212) afirma que por mais que os materiais do Programa sejam considerados construtivistas — defendendo a “leitura como atribuição de sentido” —, entre as professoras entrevistadas “a prática ligada à área da fonologia é a predominante”. Após a análise das entrevistas e dos documentos do Programa, a autora relata perceber contradição na concepção incorporada pelo Ler e Escrever (baseada no construtivismo), nas orientações disponíveis aos docentes e as propostas de atividades, porque, para ela, “as propostas valorizam o valor sonoro das palavras”. (SILVA, 2016, p. 213) — o que explicaria o fato de que as sugestões são mais observadas pelas professoras quando estão ligadas à fonologia. Outra hipótese é a de que as docentes estariam carregadas de influências e suas histórias predomina frente às orientações do Ler e Escrever.

Dessa forma, Silva (2016) afirma que o material é contraditório nas intenções e propostas, e que as docentes que trabalham com ele, ao se proporem ensinar atos de leitura, “optam pelo caminho da tradução/transformação de grafemas em fonemas, influenciadas pelas práticas de outros professores e por suas próprias vivências como alunos”. (SILVA, 2016, p. 213). A partir disso, Silva (2016, p. 215) afirma que as respostas dos professores ao material “não correspondem às expectativas possíveis de seus elaboradores e gestores”, uma vez que se baseiam nas concepções deles, assim como nas metodologias que acreditam ser mais eficazes, em suas experiências e convicções. Isso significa que os materiais e as propostas do Ler e Escrever não interfeririam ou interfeririam muito pouco nas metodologias e na prática de ensino do professor, de modo que o Governo deveria repensar suas políticas e propostas.

Houve também um estudo intitulado *Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo*, elaborado por Karyn Meyer, que investigou os materiais e os gêneros discursivos estipulados na proposta. Meyer (2016), em sua dissertação, almejou estudar os gêneros discursivos na alfabetização, analisando os materiais do Programa Ler e Escrever. A pesquisadora analisou o material voltado para os docentes, os Guias de Planejamento, por conta

da grande representatividade, visto que ele é utilizado na rede estadual e nas municipais que mantêm convênio com o Estado de São Paulo.

Para Meyer (2016, p. 53), a concepção de alfabetização que embasa os documentos do Ler e Escrever defende uma integração simultânea em sala de aula entre “aprendizagem do sistema de escrita” e os usos sociais desta. De acordo com a análise dos Guias, os saberes necessários para que essa integração aconteça devem ser ensinados de forma sistemática. Assim, a proposta é permeada pelos pressupostos do construtivismo e a necessidade desse ensino sistemático é suprida apenas pelo incentivo que o material dá à espontaneidade da criança, que deve interagir com ele, criar sua própria hipótese de escrita e resolver os conflitos. Segundo a pesquisa, o ensino sistemático é apenas mencionado, pois, na realidade do documento, as ações que são incentivadas não induzem a essa sistematização necessária para a alfabetização.

Outra ideia defendida no documento, segundo Meyer (2016), é a divulgação de textos variados aos alunos, como forma de materializar a estrutura dos gêneros textuais, assumindo que apenas esse contato possibilitaria às crianças a percepção das características deles. Dessa forma, a sistematização dos diferentes gêneros ocorreria por meio dessa percepção adquirida pelo contato com diferentes textos. Ao professor, nesse cenário, caberia a função de “proporcionar o contato com textos e propor situações que levem a criança a perceber as especificidades de cada um”, imprimindo e afirmando a conclusão de que os Guias supõem a noção de que o “contato com textos diferentes, por si só, é capaz de fazer com que o aluno infira e descubra aspectos de cada gênero”. (MEYER, 2016, p. 55).

Para a pesquisadora, há certa ênfase no aspecto central do gênero, desconsiderando e secundarizando a enunciação. As atividades indicadas aos alunos, segundo ela, trazem propostas empobrecidas, uma vez que exploram apenas um aspecto do gênero. À vista disso, a análise dos documentos resultou na reflexão de que o trabalho com os materiais do Ler e Escrever não atendem ao trabalho com os gêneros textuais ou com a sistematização da alfabetização, concluindo que “o uso desse material dissemina um conceito empobrecido sobre os gêneros textuais e secundariza conteúdos centrais do processo de alfabetização”. (MEYER, 2016, p. 67).

Alessandra David e Gisela do Carmo Lourencetti (2015) estudaram a proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever. Em seu artigo, analisaram os documentos para a implementação dele, mais especificamente aqueles que compreendiam as classes de alfabetização. A partir dessa análise, as autoras afirmam que há uma “tentativa de padronização do trabalho docente” (2015, p. 61), em que sua autonomia é retirada — ação concretizada por

meio da exclusão dessa figura na elaboração de aulas e na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Além disso, após a análise dos documentos, ficou evidente para David e Lourencetti (2015) a convergência da publicação dos Guias de Planejamento Docente e a homogeneização do currículo, das avaliações e do trabalho desse profissional.

O trabalho *O Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental*”, elaborado por Sônia Maria Rodrigues Simioni, também analisou a proposta deste Programa. No entanto, sua análise foi mais específica no campo da inclusão de pessoas com deficiência. Simioni (2016) buscou “Compreender, na perspectiva docente, como o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista”. (SIMIONI, 2016, p. 22). A pesquisadora elaborou um questionário respondido por três professoras, fez análise dos materiais do Ler e Escrever para Recuperação Intensiva do 2º e do 5º ano e realizou observações em sala de aula (2º e 5º ano), almejando alcançar seus objetivos.

Na pesquisa, Simioni (2016) aborda importantes considerações a respeito dos materiais do Ler e Escrever e a inclusão de crianças deficientes ou com algum tipo de defasagem na aprendizagem. Para ela, há a necessidade de os docentes adequarem os materiais do Programa para os alunos que, por diferentes razões, “ainda não reconhecem o significado e o sentido da escrita convencional”, ou seja, para os que entram na escola em fase anterior ao previsto pelas orientações do Ler e Escrever. (SIMIONI, 2016, p. 180). Ela ainda afirma que os alunos que “se encontram na fase pré-silábica 1 não são apoiados pelo Programa Ler e Escrever uma vez que este não dá continuidade em seu processo de aquisição da escrita”. (SIMIONI, 2016, p. 118). Tais afirmações e reflexões levaram-na a afirmar que o sistema educacional paulista está estruturado nos princípios da exclusão, ocasionando de o aluno fixar-se na condição de submissão, na qual “sua criatividade é tolhida e ao mesmo tempo sofre por não saber”. (SIMIONI, 2016, p. 119).

Outra consideração feita pela pesquisadora foi referente às políticas educacionais e sua eficiência mediante a algumas condições. Simioni (2016) aponta que, enquanto existirem “entraves como uma legislação que não se concretiza na prática”, “uma atuação docente em sala de aula solitária” e uma “escassez, ou até mesmo falta de cursos de formação continuada para subsidiar a prática docente”, os resultados da qualidade da educação serão sempre insatisfatórios no que “diz respeito ao processo de escolarização, por meio da inclusão escolar, dos alunos com DI”. (SIMIONI, 2016, p. 125). Para essa pesquisadora, não haverá escolas inclusivas, de fato, se “propostas de políticas públicas não saírem do papel” ou “se as propostas (no papel) forem minimamente adequadas”. (SIMIONI, 2016, p. 125).

Pode-se concluir, nesta subseção, que tais trabalhos apresentam uma ampla realidade quando se analisa os documentos do Programa Ler e Escrever e sua proposta de conteúdo escolar, principalmente para o ensino de leitura e escrita. Esses estudos evidenciaram que o Ler e Escrever é uma proposta que precisa de constante pesquisa e investigação, sendo essa uma importante temática a ser debatida por docentes das escolas estaduais, gestores, entre outros, tal como a comunidade científica. É por meio de evidências e de debate contextualizado que se produz ensino de qualidade, e não apenas por uma proposta sem conexão com a realidade concreta vivida na instituição escolar.

### **3.4 Os saberes do Programa e sua fundamentação teórica**

O Programa Ler e Escrever foi instituído e implementado em todas as escolas da rede estadual e nas escolas municipais que possuíam convênio com o Estado, por isso abrange um grande público nas redes de ensino paulistas. Ademais, as orientações e documentos desse Programa se relacionam com o contexto escolar, atribuindo sentidos e determinando as ações dos professores. Dito isto, esta subseção abordará trabalhos que estudaram os documentos do Programa, a proposta metodológica e refletiram sobre como os saberes do Programa se relacionam com o contexto escolar, em especial o dos docentes. Assim, serão analisados quatro trabalhos: Zoccal (2011); Zanitti (2012); Carvalho (2016); e Villalobos (2014).

Isabel Villalobos (2014), em sua tese, aborda e discute sobre a fundamentação teórica da proposta do Programa Ler e Escrever. Cabe ressaltar que a opção da autora por essa proposta adveio das próprias inquietações a respeito de um projeto de alfabetização do qual fazia parte. A pesquisadora menciona que, após muitos anos auxiliando na orientação de crianças e adolescentes, percebeu uma constância nos diagnósticos de nível de alfabetização desses jovens: a maior parte deles, mesmo que frequentassem a escola por cerca de seis a sete anos, possuíam dificuldades profundas em leitura, escrita, interpretação e conhecimentos matemáticos.

Tal perspectiva a fez investigar essa defasagem e buscar como ela aparecia, analisando a base de um material que se dizia construtivista para realizar “uma análise da consistência e utilidade” do material didático integrante do “Programa Ler e Escrever para a alfabetização de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, adotado pelo estado de São Paulo” (VILLALOBOS, 2014, p. 7), estudando a proposta metodológica dele.

Dessa maneira, Villalobos (2014), após realizar a análise dos materiais do Programa, afirma que o referencial teórico adotado nos materiais da proposta didática do Ler e Escrever é

a *Psicogênese da Língua Escrita*, desenvolvido por Ferreiro e Teberosky na década de 1970 com crianças argentinas. Assim, para a pesquisadora, o Programa Ler e Escrever apresenta uma didática que “parte do princípio de que o necessário e suficiente para que os alunos aprendam a ler e escrever é propiciar-lhes oportunidades para que reflitam sobre a escrita”. (VILLALOBOS, 2014, p. 247), utilizando com eles estratégias de alfabetização como memorização de conteúdos orais, do próprio nome e de colegas, para que criem referências e aprendam por meio da memorização, alfabetizando por associação do oral e escrito. Outras referências utilizadas na base do material chamam a atenção da pesquisadora. É citado na bibliografia alguns teóricos que fazem explícitas recomendações sobre aspectos que precisam ser treinados e repetidos, contrariando o aspecto construtivista defendido pelo material.

Para a pesquisadora, a filosofia construtivista contida nos documentos do Ler e Escrever propõe a valorização do que a criança sabe, sendo essa uma ação positiva do Programa. No entanto, Villalobos (2014) afirma que a imposição autoritária dos referenciais teóricos e da proposta didática convertida em materiais didáticos — na qual a Secretaria da Educação se recusa a assumir uma posição de diálogo —, demonstra que os autores desse texto negam aos docentes o valor de seus próprios saberes e sua autonomia de realizar qualquer exercício crítico. Ademais, a autonomia do professor para escolher “seus métodos e o tipo de capacitação que deseja deveria se estender também à escola para organizar sua forma de trabalho”. (VILLALOBOS, 2014, p. 246).

A esse respeito, é possível destacar o trabalho elaborado por Tânia Maria Gebin de Carvalho (2016), que estudou a proposta do Ler e Escrever e a relação dos saberes existentes em seus materiais com os docentes. Com sua dissertação, Carvalho (2016, p. 7) almejou “identificar as relações dialógicas entre os autores do material didático do Programa Ler e Escrever e o professor, para qual leitor presumido escrevem as orientações didáticas e os textos de formação”. Dessa maneira, analisou o discurso proposto nos Guias de Planejamento do Professor.

Para Carvalho (2016, p. 97), os autores e locutores dos Guias de Planejamento do Professor escrevem enunciados “concretos” para um professor “presumido”, percebido “aproximadamente”. Ainda nesse sentido, a autora indaga que essa afirmação decorre do fato contraditório de que o Guia é um material para e pela educação, uma vez que a maior parte das pessoas que o escreveram e o produziram são vindas de outras áreas do conhecimento, por exemplo, da economia, da gestão pública, da tecnologia, entre outras. Sobre essa afirmação, Carvalho (2016) menciona que o material implementado em 2007 continha pesquisas e alguns participantes da educação na sua produção; no entanto, ressalta que com o passar dos anos essas

pessoas saíram de seus cargos e/ou se desvincularam da produção do material. Isso posto, os materiais se mantiveram sem alterações, o que a faz concluir que não são as vozes docentes que estão neles, mas sim a concepção e a voz oficial da Secretaria da Educação do Estado.

A pesquisadora, ao analisar os discursos das cartas dos Guias, afirma que o professor e a escola, na visão oficial, não são vistos com potencialidades de mudanças, mas entende que a melhoria na qualidade da educação vem da implementação da política de governo estabelecida pelo Ler e Escrever. Nessa perspectiva, o professor seria apenas um executor do material. Para ela, ao se dar um suposto “norte”, “alicerce” e “direção”, o Estado sugere a “imagem de um professor presumido sem voz, sem autonomia, sem liberdade para escolher os próprios caminhos”, indicando, ainda, um professor “executor e de execução duvidosa” devido à evasão e da aprendizagem dos alunos (CARVALHO, 2016, p. 100). As vozes docentes, nesse cenário, seriam abafadas e silenciadas pela voz oficial.

Duas pesquisas estudaram como os professores alfabetizadores se relacionam com os saberes instituídos pelo objeto desta pesquisa, o Programa Ler e Escrever, a saber: Zoccal (2011) e Zanitti (2012).

A pesquisa de Sirlei Ivo Leite Zoccal (2011) almejou compreender as relações que os docentes alfabetizadores estabelecem com os saberes instituídos pelo Ler e Escrever. Para contemplar tal objetivo, a pesquisadora utilizou técnicas de observação de sala de aula e discussões em grupo focal.

Zoccal (2011), ao realizar as discussões em grupo focal, teve a percepção de que as professoras julgam alguns materiais do Programa como auxiliares da prática docente. Isso porque elas mencionam, em sua maioria, os gibis, caça-palavras, alfabeto móvel e o acervo paradidático, como materiais que contribuem para o seu trabalho. No entanto, foi notado pela pesquisadora que os discursos dessas professoras reduzem os materiais do Programa aos materiais concretos de apoio didático aos docentes e alunos, não incluindo, nesse cenário, os materiais como os Guias e os Cadernos dos Alunos. Destarte, ela afirma que a compreensão sobre o Ler e Escrever por parte das participantes restringe-se apenas aos aspectos pedagógicos, excluindo e não associando os objetivos políticos da proposta. Os professores têm uma menção nesse sentido quando mencionam a “cobrança de resultados” advinda da Secretaria da Educação sobre eles. (ZOCCAL, 2011, p. 112). Nesse contexto, após analisar os dados, a autora afirma que os programas prescritos, como no caso do Ler e Escrever, inferem de forma “nem sempre produtoras na construção da autonomia do professor”. (ZOCCAL, 2011, p. 119), criando diversas realidades aos docentes. Assim, na análise e cruzamento de dados a autora percebeu que frequentemente o professor que algumas vezes se submete, em outras resiste; enquanto



outros “hesitam ou tentam reproduzir a proposta do Programa Ler e Escrever sem ter consciência para a justificativa de seu procedimento”. (ZOCCAL, 2011, p. 119).

Em sua pesquisa, ficou evidente que os resultados obtidos apontaram para o entendimento de que “há uma relação contraditória e ambígua dos professores com os conhecimentos do Programa”, expressada por meio de atitudes de submissão e resistência “na tentativa de afirmar uma identidade própria de seu fazer profissional”. (ZOCCAL, 2011, p. 121). Além disso, nas diferentes realidades estudadas pela pesquisadora, com as difíceis condições de trabalho a que os docentes são submetidos, Zoccal conclui que eles encontram maneiras de solucionar certas situações do dia a dia escolar em que não é priorizada a implementação de programas educativos vindos de uma estrutura hierárquica, como o caso do Programa Ler e Escrever. Por fim, a autora menciona a imprescindibilidade de proporcionar condições de formações concretas, que priorizem a realidade existente e a prática educacional vivenciada, proporcionar momentos de estudos não balizados em “normas já instituídas e impregnadas por conceitos oficiais” que apenas almejam cumprir metas (ZOCCAL, 2011, p. 121).

O trabalho de Cláudia Moreno Zanitti (2012) investigou a relação dos saberes do Programa com professores considerados bem-sucedidos nas salas do Projeto Intensivo no Círculo, coletando dados por meio das observações e discussões em grupo focal. Essa pesquisa e a de Zoccal (2011) chegaram a resultados semelhantes, uma vez que as autoras realizaram a pesquisa no mesmo grupo na Universidade Católica de Santos.

Para Zanitti (2012, p. 211), as narrativas analisadas em sua pesquisa apontam para a ideia de que as professoras “se identificam com os pressupostos e utilizam o material do Programa em suas salas de aula”, com resultados supostamente satisfatórios. Todavia, a pesquisadora afirma que em nenhum momento é verbalizada pelas docentes “a distinção entre o Programa – como um conjunto de ações políticas – e a proposta teórica que o fundamenta” (ZANITTI, 2012, p. 112), fato que induz a se pensar que, embora as professoras percebam alguns equívocos na proposta e em sua implementação, “acabam por reduzir o Programa ao seu conteúdo pedagógico materializado nos Guias e outros materiais didáticos”. (ZANITTI, 2012, p. 112).

Assim, mesmo que existam críticas por parte dos participantes na pesquisa, Zanitti (2012) expressa ser a partir de uma perspectiva ingênua e, por isso, perigosa. Incomoda a pesquisadora que em nenhum momento as críticas fossem direcionadas à concepção política do Programa, mas sim aos pares (gestores e coordenadores), que são apresentados pelos professores como “responsáveis” pelos “equívocos, distorções e outros problemas de sua

implementação”. (ZANITTI, 2012, p. 112). As professoras jogam, mesmo sem querer, o jogo da “lógica das políticas prescritivas e de resultados” na medida em que “tendem a responsabilizar e culpabilizar os professores pelos equívocos na “implantação” do Programa e não a sua lógica interna”. (ZANITTI, 2012, p. 113).

Zanniti (2012) realizou sua pesquisa com a figura do professor das salas do PIC — Projeto Intensivo de Ciclo — projeto que faz parte das ações do Ler e Escrever. Nele, criavam-se alguns discursos oficiais do professor de PIC bem-sucedido: aquele cujos “resultados” considerados positivos se “convertem em indicadores de quantitativos de qualidade”. (ZANITTI, 2012, p. 115). Todavia, o que ela observou em sua pesquisa — com relação ao que é apresentado nas falas dos docentes —, é que essa perspectiva entra em conflito com o sentimento expresso pelos docentes que trabalham nessas salas. O que realmente importa para eles são os resultados não mensuráveis, os resultados constantes, pois, segundo eles, apenas os resultados mensuráveis desaparecem a longo prazo. Sobre isso, Zanniti (2012, p. 116) afirma que, de “alguma forma”, o sentimento de sucesso com relação ao próprio trabalho para esses professores está ligado com as transformações do aluno “em termos de qualidade de sua relação com seu saber”.

Os professores que trabalham nas salas do PIC, segundo a pesquisadora, embora se identifiquem com a proposta teórica na qual o Programa supostamente se embasa, ao mesmo tempo estabelecem diferentes relações com os saberes instituídos, demonstrando autonomia. Assim, Zanniti (2012) afirma que mesmo que o Programa “estabeleça conhecimentos práticas e metas que os professores devem cumprir”, essas prescrições sujeitam-se à filtros e “às marcas singulares que cada professor imprime às suas práticas na sala de aula”. (ZANITTI, 2012, p. 120).

Os trabalhos abordados nesta subseção apresentam a relação dos professores com os saberes construídos a partir do Programa Ler e Escrever e contexto escolar. As pesquisas apresentam que os docentes têm resistências quanto à abordagem e os “saberes” expressos nesse programa. Por vezes, esses profissionais intercalam o uso dos materiais do Ler e Escrever com outros, quando existem brechas, assim afirmam um pouco da singularidade e personalidade docente, registrando em suas práticas aquilo que seu próprio conhecimento julga importante para o contexto escolar.

Nesta subseção, as pesquisas também apontam para a imprescindibilidade de a escola, como uma unidade do ensinar e aprender, realizar ações e estratégias, por exemplo, estratégias de formação de professores que sejam pertinentes à realidade escolar, isto é, ao contexto da sua comunidade. Os saberes docentes necessitam não apenas ser respeitados, mas ser considerados

nos discursos oficiais, nas políticas públicas para a escola, para que, dessa forma, ela consiga voltar-se para o desenvolvimento humano integral de seus alunos, sendo pensada por pessoas que estão envolvidas com esse contexto.

Como foi apresentado nesta seção, o Programa Ler e Escrever é objeto de diversas pesquisas. Há estudos que o defendem e que o criticam. Nesta seção, julgou-se importante apresentar as diversas vertentes de pesquisas que tinham como objeto o Programa. Esse levantamento bibliográfico é imprescindível, pois é por meio dele que a análise de dados ganhará forma e criticidade nesta pesquisa. Isso porque, é estudando a realidade concreta, por meio de estudos já efetuados e das análises já construídas na comunidade científica, que se pode traçar o próprio caminho na pesquisa.

## **4 NEOLIBERALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA PSDBISTA**

Esta seção tem o objetivo de apresentar o estudo sobre o histórico econômico e político que contextualizava o Programa Ler e Escrever antes e durante a sua formulação. Destarte, serão discutidos, brevemente, os conceitos de Nova Gestão Pública e de que forma a NGP está sendo instituída no Estado Brasileiro e nas Políticas Educacionais brasileiras, sobretudo no Estado de São Paulo.

Nesta seção também será apresentado o discurso oficial da época de implementação do Programa Ler e Escrever na rede estadual de ensino, que foi importado da prefeitura municipal de São Paulo e transposto para todas as realidades das escolas estaduais paulistas. A esse respeito, cabe ressaltar que o Programa tinha um discurso oficial posto e representado pela Secretária da Educação da Época, Maria Helena Guimarães de Castro. Além disso, vale destacar também que algumas políticas estaduais paulistas precediam a criação do Ler e Escrever, assim, esta seção apresentará como tais políticas influenciaram no desenvolvimento do Programa.

### **4.1 Neoliberalismo, Nova Gestão Pública e Educação**

A educação pública brasileira passou por um intenso processo de reforma a partir dos anos 1990. Essas reformas estavam diretamente ligadas às mudanças provenientes da nova lógica mundial do capital que adentrou o país no período, o neoliberalismo, e que, segundo Sanfelice (2010, p. 147), sob o ponto de vista político-ideológico, expressava a “transformação histórica do capitalismo moderno”, sugerindo, na prática, “receitas econômicas e programas políticos”<sup>11</sup>.

O neoliberalismo foi desenvolvido em meados do século XX e suas ideias foram propagadas pela chamada “Escola Austríaca”, de Carl Menger e Ludwig Von Mises. Esse pensamento fazia um ataque a todo tipo de intervencionismo estatal na economia e no mercado, sob o argumento de que essa intervenção seria uma ameaça à liberdade individual e política. Assim, seu objetivo era “preparar as bases para um novo capitalismo no futuro, um capitalismo duro e livre de regras”, já que “o igualitarismo promovido pelo estado de bem-estar social”<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Segundo Sanfelice (2010), esse foi o prisma ideológico sustentado durante toda a administração dos governos paulista desde 1995.

<sup>12</sup> Também chamado nos Estados Unidos de Welfare State, é um modelo de Estado intervencionista iniciado principalmente após a Crise econômica de 1929, e desenvolvido nos países ocidentais como na Inglaterra. Nesse

havia destruído a “liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”. (PAULANI, 1999, p. 120).

Segundo Anderson (1995), o texto que apresentou o neoliberalismo, difundindo as ideias sobre essa doutrina foi *O caminho da servidão* (1944), de Friedrich Hayek. Nesta produção escrita na Europa, Hayek fez um “ataque apaixonado” contra qualquer “limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado”, denunciando essas intervenções como sendo ameaças não apenas econômicas, mas principalmente políticas, sob a alegação de que a intervenção estatal levaria ao que ele nomeia de servidão moderna. (ANDERSON, 1995, p. 9).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo configurava-se como uma doutrina econômica e política que se apresentava fundamentalmente “como uma receita de política econômica (abertura comercial, estado mínimo, desregulamentação etc.)”, situando o Estado como “vilão” e o mercado como “panaceia”, de modo que todos os males poderiam ser resolvidos “pela abertura da economia” e pela “diminuição do Estado e/ou pela contração de seus gastos”. (PAULANI, 1999, p. 121).

Esse ideário neoliberal que enfatiza a redução do Estado na economia e no âmbito social foi sendo disseminado pelo mundo desde o chamado Consenso de Washington, que foi o resultado de um encontro realizado em novembro de 1989, na cidade de Washington, nos Estados Unidos, promovido pelo Institute for International Economics, sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*. Nele, estavam presentes funcionários do governo norte-americano, bem como de organismos financeiros internacionais, como FMI, Banco Mundial e BID, além de alguns economistas latino-americanos (MATOS, 2008). Esse evento resultou na produção de um documento final, posteriormente disseminado como um receituário de medidas<sup>13</sup>— como ações de ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado,

---

contexto, o cidadão seria mais protegido pelo Estado, ampliando a função do Poder Executivo e centrando-se em ações sociais, transformando atividades comerciais, industriais e sociais em serviços públicos. Esse tipo de Estado teria funções mais assistencialistas, paternalistas, previdenciárias, intervencionistas na economia. O Estado de bem-estar social centra-se no protecionismo do cidadão como processo de recuperação da economia quando ela está em crise, como foi o caso da Crise de 1929 nos Estados Unidos. Mais informações em: SILVA, A. R. F. da. “Do Estado liberal ao neoliberal: aspectos sociais e jurídico-econômicos”. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 3978, 23 maio 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27961>. Acesso em: 25 abr. 2019

<sup>13</sup> Os 10 consensos completos: “1- Ajuste fiscal: o Estado limita seus gastos à arrecadação, eliminando déficit público; 2- Redução do tamanho do Estado: limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com o enxugamento da máquina pública; 3 - Privatização: o Estado vende empresas que não se relacionam à atividade específica de regulamentar as regras sociais e econômicas e de implementar políticas sociais; 4- Abertura comercial: redução das alíquotas de importação; 5- Estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da economia; 5 - Fim das restrições ao capital

privatização, desregulamentação etc. (NOVAES, 2008, p. 7) — a serem tomadas pelos países latino-americanos, com intuito de impulsionar uma reforma no Estado. Não por acaso, segundo Dantas (2013), tal receituário acabou, por conseguinte, impactando no modelo de gestão das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais.

O pensamento neoliberal adentra fortemente a América Latina em meados dos anos 1980, quando políticos engajados com os pressupostos neoliberais alcançam a presidência em alguns países desse continente, por exemplo: Salinas (México, em 1988), Menem (Argentina, em 1989), Perez (Venezuela, em 1989), Fujimori (Peru, em 1990). (ANDERSON, 1995, p. 20)<sup>14</sup>.

No Brasil, os pressupostos neoliberais penetraram com a gestão presidencial de Fernando Collor de Mello, mas, segundo Maciel (2011), seu governo não obteve sucesso na implementação local, fato evidenciado, entre outros aspectos, pelo impeachment sofrido. Assim, o neoliberalismo adentra no Brasil com maior força fundamentalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a reforma gerencial de Estado<sup>15</sup>, sob o argumento da implantação de uma nova fórmula de gestão política, econômica e social chamada Nova Gestão Pública (BRESSER-PEREIRA, 1998), que se propunha a superar a burocratização e a intervenção estatal, já que, supostamente, não geravam eficiência e eficácia nos gastos públicos.

A “Nova Gestão Pública” (NGP) (DASSO JUNIOR, 2014, p. 10), também chamada no Brasil de Administração Pública Gerencial (REZENDE, 2006; BRESSER-PEREIRA, 1998), tem suas raízes fundadas no que Dasso Junior (2014) nomeou de pensamento ultraliberal. Segundo o autor, o termo ultraliberalismo possui diversos significados, mas pode ser identificado como uma “corrente de pensamento”, “movimento intelectual organizado” ou um “conjunto de políticas adotadas por governos conservadores a partir da metade da década de

---

externo; 6- Abertura financeira: fim das restrições para que instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condição com as do país. Redução da presença do Estado no seguimento; 7- Desregulamentação: Redução das regras governamentais para o funcionamento da economia; 8- Reestruturação do sistema previdenciário; 9- Investimento em infraestrutura básica; 10- Fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas”. (NOVAES, 2008, p. 7).

<sup>14</sup> É relevante mencionar que, antes das experiências da América Latina mencionadas, nos anos 1970, o Chile experimentou ações neoliberais de maneira sistemática com o governo ditatorial de Pinochet (ANDERSON, 1995, p. 19). No entanto, essas experiências foram basicamente inspiradas nas teorias norte-americanas sobre o neoliberalismo. (ANDERSON, 1995, p. 19).

<sup>15</sup> Essa Reforma gerencial de Estado foi iniciada em 1995 com a publicação do “Plano Diretor da Reforma do Estado”, feito pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Ela consistiu na reforma da gestão do Estado por meio da administração, o que tornaria a máquina estatal, segundo Bresser-Pereira (1998), mais eficiente e menos inflada, assim como o Estado menos inchado. Em outras palavras, o Estado seria minimizado, apresentando uma proposta de menor intervenção na economia.

1970”, disseminado pelo mundo “através de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD)”. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 2). O ponto em comum entre todos esses significados seria a ideia da retomada e propagação de “valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX”. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 2). Assim, para o autor, a NGP seria uma teoria da administração do Estado que teria como fundamento o ultraliberalismo.

A NGP originou-se nos países anglo-saxônicos, tornando-se dominante nos países ocidentais. Ela construiu-se sob o argumento da necessidade de contraposição ao modelo de Administração Pública Burocrática, “tido como anacrônico, ineficiente e rígido”. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 10). A NGP, em contraposição, foi apresentada como fonte para a inovação, a modernização, tida como modelo “eficiente e flexível” de gestão (DANTAS, 2013, p. 23), tendo como paradigma e orientação a lógica da administração de empresas ou da administração privada.

Assim, devido a essa origem, tal modelo objetivou agregar à gestão pública mecanismos tipicamente da administração privada como: “racionalização de tarefas; separação entre os níveis estratégico e operacional de decisão e ação; gestão por objetivos/resultados; remuneração por desempenho” (RAMOS, 2016, p. 547). Sob essa perspectiva, os governos passariam a gerir a máquina estatal e a administração pública com base na lógica de uma “nova governança para resultados” (DANTONIO, 2014, p. 4). O pressuposto da racionalidade econômica definiria as expectativas de comportamento dos agentes públicos, de modo que o Estado, o governo e a administração passariam a ser geridos por valores da livre iniciativa e do mercado “com todas as consequências práticas, teóricas e ideológicas dessa opção”. (COSTA, 2010, p. 153-154). Não por acaso, nesse cenário de racionalidade econômica e mudança de paradigmas, a tendência seria “o enxugamento da atuação do Estado notadamente no campo social”, impactando a construção das políticas públicas, que passariam a caminhar no “sentido da descentralização (usualmente tutelada) de suas atribuições, para a sociedade em geral ou para setores específicos dela” (RAMOS, 2016, p. 548).

Para Dasso Junior (2014, p. 15), a ênfase desse modelo seria na “redução de custos, à eficácia e à eficiência dos aparelhos de Estado” e na proposição da “clientelização dos cidadãos”. Por isso, a Nova Gestão Pública voltava-se para o estabelecimento de “regras prescritivas” destinadas a “reconfigurar a Administração Pública”, para que fosse “adequada ao Estado ultraliberal”. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 15). Assim, ela se construiu sob cinco pontos fundamentais:

[...] a) a “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; b) o mercado é quem deve formular políticas públicas; c) os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial; d) o cidadão deve converter-se em cliente; e) a gestão deve ser apartada da política. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 15-16)

Sobre o primeiro conceito, Dasso Junior (2014, p. 16) explica que ele pressupõe a privatização do público, ou seja, a incorporação da lógica do privado na gestão pública, que deveria “copiar modelos e práticas privadas”, promovendo, por exemplo, as parcerias público-privadas. A ideia seria camuflar o antagonismo existente entre a gestão pública e a gestão de empresa, ou seja, ocultar o fato de que a primeira defende o interesse público, promovendo a solidariedade; e a segunda defende os interesses privados, do consumo privado. Sobre o segundo conceito, Dasso Junior (2014, p. 18) explica que a ideia é a de que o mercado deveria elaborar as políticas públicas, rejeitando o Estado como produtor de bens e serviços, tornando as atividades do âmbito social e científico próprias do setor privado, convertendo “os interesses de classes” “em políticas públicas”. Isso porque, se o mercado formulasse essas políticas, o espaço de disputas desapareceria, prevalecendo o poder econômico em detrimento de todos os outros interesses, fazendo com que as empresas privadas se tornassem donas da “agenda pública”. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 18). Sobre o terceiro conceito, a defesa é a de que a gestão deveria se inspirar no modelo das empresas privadas, sendo configurada com privilégio a “redução dos custos e o aumento das tarifas públicas” e a busca do aumento do lucro e a desconsideração do interesse público. (DASSO JUNIOR, 2014, p. 19). Por isso, o quarto conceito é o de que o cidadão deveria se converter em cliente. Sobre ele, Dasso Junior (2014, p. 20) explica que essa ideia adveio da defesa de que o cidadão deveria se tornar cliente, atribuindo a prestação do serviço público a área econômica própria da esfera privada. Sobre o quinto e último conceito, de que a gestão deveria ser apartada da política, Dasso Junior (2014, p. 21) revela que se tratava de consolidar as ideias de que ambos os processos não são conectados, que nem toda atividade administrativa é uma atividade política e que “o caráter político do Estado” dificulta “a tomada de decisões “eficientes” e “tecnicamente corretas”. Assim, nota-se que a Nova Gestão Pública teria, em seus moldes e padrões, pressupostos fundamentalmente econômicos.

Essa nova forma de gerir o Estado intensificou o controle nos resultados, com discursos da racionalidade econômica em suas ações. O cidadão tornou-se aquele que contribui com impostos, transformando-se cliente de serviços e não mais sujeito de direitos, equiparando-se ao consumidor. (DASSO JUNIOR, 2014). Esses seriam os preceitos da Nova Gestão Pública, uma gestão que deveria prezar pelos moldes da administração privada, tornando o Estado



mínimo e regulador, dividindo suas funções e deveres com o mercado, transformando o que antes eram os direitos dos cidadãos em serviços ao usuário.

Dessa forma, no âmbito da gestão de políticas educacionais, essa visão interpreta a educação como “um serviço não exclusivo do Estado”. Em outras palavras, trata-se de um serviço que é oferecido pelo Estado, mas pode ser gerido pelo setor privado, o que no Brasil intitulou-se de público-não estatal. (DANTAS, 2013, p. 23). Ainda segundo Ramos (2016, p. 549), no campo da educação, ao pautar-se sob a lógica do racionamento e do gerencialismo, a NGP acabou trazendo como “estratégias básicas à descentralização de tarefas com a ampliação da autonomia operacional das instituições” associadas à “potencialização das avaliações nacionais de educação, da meritocracia e da responsabilização dos docentes e gestores pelos resultados obtidos”, segundo “as metas definidas externamente”. Sob essa perspectiva, as políticas educacionais passaram a ser geridas pela lógica da racionalização econômica.

No caso específico brasileiro, a partir de 1995 algumas ações do então presidente Fernando Henrique Cardoso demonstravam convergência com os ideais neoliberais e com as estratégias trazidas pela Nova Gestão Pública, dentre elas: o encolhimento do Estado e de suas funções por meio de privatizações e parcerias público-privado; a abertura comercial e financeira; o descaso com o setor público (os servidores públicos, as universidades públicas e a educação básica pública) etc. (OLIVEIRA, 2016, p. 78). Para o estabelecimento dessas ações, esse governo propôs a Reforma do Estado por intermédio da publicação do documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, consolidado pela criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). (BUENO, 2016, p. 46). Ramos (2010, p. 1) afirma que tal Reforma construiu-se sob uma “lógica fundamentalmente economicista”, tendo como estratégias prioritárias por parte do Estado:

[...] a redução e eficiência em seus gastos; a redistribuição de funções e verbas entre suas instâncias federadas; sua atuação focalizada; seu controle de resultados; a associação qualidade-produtividade em suas ações; a focalização do funcionário público como dinamizador e responsável pelos resultados desse processo; [...].

Nesse momento, as agências multilaterais como o Banco Mundial e o FMI também contribuíram para a implementação do ideário neoliberal, por meio da NGP, no que diz respeito à educação. Através de concessão de empréstimos pelo FMI e pelo BIRD, essas ideias adentraram e influenciaram a criação de políticas públicas, sobretudo a partir de meados dos anos 1990. O Banco Mundial contribuiu com esse processo, por meio de indicações sobre a melhor forma de se gerir as políticas educacionais. Segundo Altmann (2002, p. 4), a instituição impulsionou a adoção de um suposto “pacote” educacional ao estimular ações similares entre

diferentes países em desenvolvimento indistintamente, como: foco na educação básica; melhoria “da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa”, com ênfase nos resultados verificáveis por meio do rendimento escolar; investimento prioritário no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos e no melhoramento do conhecimento dos professores; descentralização e “instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados”, bem como centralização, no Estado, das seguintes funções: (1) fixação de padrões; (2) facilitação dos “insumos que influenciam o rendimento escolar”; (3) adoção de estratégias “flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos”; e (4) monitoramento do desempenho escolar.

No que diz respeito à construção de políticas para setor educacional, no âmbito nacional, a partir de 1995, foram tomadas algumas medidas que demonstravam aproximação com esse “pacote” apresentado pelo BIRD, como: a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>16</sup>, além da criação do chamado Provão, que instituía exames nacionais para os cursos de nível superior, ambos demonstrando a ênfase no controle e monitoramento dos resultados educacionais em nível básico e superior, algo estimulado pelo Banco Mundial, como já mencionado acima. Houve também o impulso à criação de padrões de ensino com base no estabelecimentos de políticas curriculares para toda a educação básica nacional, o que se materializou, em um primeiro momento, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>17</sup> para os ensinos fundamental e médio. Ocorreu, ainda, o impulso à descentralização

---

<sup>16</sup> A questão da avaliação educacional no Brasil vem sendo discutida desde a década de 1930. No entanto, foi com a Constituição Federal de 1988 que se instituiu a necessidade de consolidar um Sistema Nacional de Avaliação que auxiliaria na projeção da qualidade da educação e “um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação”. (COELHO, 2008, p. 236). “O Saeb, a partir de 1990, substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep, criado em 1987”, desde então “adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas” sendo elas “4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio” (COELHO, 2008, p. 236). Na sua consolidação o SAEB também passa a ser gerido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Desde então o SAEB tem se ampliado com a efetuação, por exemplo, da Prova Brasil, o Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC). (COELHO, 2008).

<sup>17</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes curriculares elaboradas em 1995 pelo governo Federal, com objetivo principal de orientar os professores — das redes de ensino públicas e privadas — com relação aos conteúdos principais que devem ser trabalhados em todo o Brasil. Para dar suporte curricular às escolas de todo o país foram publicados os Parâmetros Nacionais Curriculares para cada etapa da educação básica e para cada disciplina ofertada, como: ciências naturais (BRASIL, 1998a), geografia (BRASIL, 1998b), língua portuguesa (BRASIL, 1997a), matemática (BRASIL, 1997b), etc. Os PCN englobam o ciclo I e II do ensino fundamental, como também o ensino médio. Esses documentos apresentam-se como uma referência curricular para todas as escolas brasileiras e se colocam como eixos norteadores das políticas educacionais estabelecidas em

de responsabilidades consolidado, por exemplo, por meio da política de municipalização do ensino fundamental, impulsionada com a criação do Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>18</sup>. (SAVIANI, 2018).

Em consonância com as políticas apresentadas até então pelo governo federal, e sob a influência das ideias neoliberais e da nova forma de gerir a administração pública — a “Nova Gestão Pública” —, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) liderou e se fez hegemônico no Estado de São Paulo desde 1995. Vale destacar que o PSDB vem governando o Estado de São Paulo há 24 anos e nesse tempo já se revezaram, no cargo, diversas personalidades do partido, como: Mário Covas (1995-98; 1999/2001)<sup>19</sup>; Geraldo Alckmin (03-2001–2002; 2003–2006<sup>20</sup>; 2011-02/2018<sup>21</sup>); José Serra (2007- 03/2010<sup>22</sup>); Alberto Goldman

---

todo o Brasil, por exemplo, das políticas de avaliação e de produção de materiais didáticos (PALMA FILHO, 1997).

<sup>18</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996. Esse Fundo, “de natureza contábil e de âmbito estadual - reunia, automaticamente, 15% (60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação) de importantes impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96) pertencentes a cada Estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino fundamental regular”. (MILITÃO, 2012, p. 146). Assim, o FUNDEF reunia um valor mínimo por aluno que deveria ser investido em todo o território nacional. O valor aluno ano se diferenciava entre aluno do fundamental I (1º ao 5º ano) e aluno do fundamental II (6º ao 9º ano). (BRASIL, 2002). Esta política recebeu diversas críticas, sendo que a principal delas foi a focalização da redistribuição de recursos financeiros para o ensino fundamental, ação esta que induziu e acelerou o processo de municipalização do ensino dessa etapa da educação básica. (MILITÃO, 2012). Dessa forma, paulatinamente e, após muitas críticas, houve, em 2006, a reformulação da política resultando na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou o fundo para toda a educação básica. Após tal ação, criou-se a expectativa de que o processo de municipalização do ensino fosse desacelerado e reprimido. (MILITÃO, 2012).

<sup>19</sup> Mario Covas foi reeleito como Governador do Estado de São Paulo em 1998. No entanto, no meio do seu segundo mandato, faleceu em decorrência de complicações de um câncer na meninge, deixando como seu sucessor o vice-governador Geraldo Alckmin. Mais informações disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u16330.shtml>. Acesso em: 28 nov. 2020.

<sup>20</sup> Ao fim do mandato, em meados de março do ano de 2006, Geraldo Alckmin saiu do cargo de governador do Estado para concorrer a candidatura para presidência do Brasil, deixando em seu lugar o seu sucessor, o vice-governador Cláudio Lembo do Democratas (DEM).

<sup>21</sup> No ano de 2018, em abril, Geraldo Alckmin deixou novamente o mandato de governador para concorrer à presidência da República, deixando o seu vice-governador, Marcio França do Partido Socialista Brasileiro (PSB), em seu lugar. Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alckmin-deixa-governo-de-sp-e-vice-marcio-franca-assume-cargo.ghtml>. Acesso em 28 nov. 2020.

<sup>22</sup> O governador José Serra deixou seu mandato em abril de 2010 para concorrer à presidência da República, deixando seu vice-governador, Alberto Goldman do PSDB, como governador do Estado. Mais informações

(04/2010-12/2010); e João Doria (2019- atual). (RAMOS, 2016, p. 550). Segundo Sanfelici (2010), embora os referidos governantes paulistas possuam características próprias de gestão, todos mantiveram as inspirações e concepções político-partidárias, alimentadas por uma visão neoliberal.

#### **4.2 A política educacional paulista do PSDB e os “bastidores” do Programa Ler e Escrever**

Em 1995, assumia o Estado de São Paulo o governador Mario Covas (PSDB). Em uma completa convergência com as ideias do então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Covas propunha a construção de políticas educacionais que objetivavam mudar os padrões da gestão ao: focar o controle dos resultados educacionais com a criação de um sistema de avaliação do Estado (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP)<sup>23</sup>; municipalizar notadamente os anos iniciais do ensino fundamental por meio do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município<sup>24</sup>; e estimular a criação de padrões para a educação paulista com o impulso da construção de um currículo único para todo o Estado — o que mais adiante seria materializado por meio da criação de dois Programas curriculares: o São Paulo Faz Escola<sup>25</sup> (destinado ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio),

---

disponíveis em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pais/jose-serra-formaliza-renuncia-ao-governo-1.55935?page=6>. Acesso em 28 nov. 2020.

<sup>23</sup>O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo — SARESP — foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. Essa é uma política voltada para avaliação do rendimento da rede de ensino paulista, criada sob o argumento oficial de produzir dados para servir de referência para a elaboração de políticas educacionais e de subsidiar os professores e sujeitos envolvidos com a educação para a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas (SANTOS, SABIA, 2015).

<sup>24</sup> O Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município foi criado em fevereiro de 1996, com objetivo de: “desenvolver o ensino fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos estadual e municipal”. A justificativa para a criação dele proveio da “necessidade da melhoria da qualidade e da equidade do ensino público fundamental, através da distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios”, além disso, propunha-se fortalecer a autonomia do Poder Municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais e, também, melhorar a expansão do ensino fundamental público proporcionando a todas as crianças o acesso e a permanência na escola. Mais informações em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40673-16.02.1996.html>

<sup>25</sup> O São Paulo Faz Escola é uma proposta curricular destinada ao Ensino Fundamental I e ao Ensino Médio, elaborada em 2008 pela Secretaria da Educação de São Paulo, que abarca conteúdos e expectativas mínimos para os alunos desses segmentos. Trata-se de uma tentativa de implementação de um currículo único para toda a rede de ensino estadual paulista, sendo que esse programa engloba a reforma curricular implementada na gestão do governador José Serra e da secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro (RAMOS, PAES, 2014).

implementado em 2008, na gestão do Governador José Serra (PAES, RAMOS, 2014, p. 55), e o Ler e Escrever (destinado ao Ensino Fundamental I), implementado na rede estadual em 2007, também na gestão do Governador José Serra.

Ao tomar posse, Mario Covas evidenciou, em seu discurso, sincronia com as ideias defendidas pelo governo federal, apontando para um novo modelo de gestão da esfera pública e para importância do Estado de São Paulo como “dínamo” desse processo. Em suas palavras:

De algum modo, muitos acreditam que, com Fernando Henrique presidente, o Brasil nunca mais será o mesmo. E nessa perspectiva, sem dúvida, não erram [...] a "era de Vargas", com seu modelo de desenvolvimento autárquico e seu Estado intervencionista, findou. Um novo modelo está sendo construído, e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colmeia de cérebros e de iniciativas. A nova configuração assenta-se em três pilares: uma economia estabilizada e aberta; um Estado indutor do crescimento sustentado e parceiro do setor privado; uma integração competitiva com a economia internacional [...] Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados. (SÃO PAULO, 1995a, s/p).

Desse modo, o discurso de posse do governador Mario Covas (SÃO PAULO, 1995a) evidenciava o posicionamento de seu governo de “reinventar” a administração pública, utilizando-se de ferramentas empresariais, ou, mais precisamente, de uma Nova Gestão Pública, em consonância com o modelo implementado pelo governo federal, através de um “complexo conjunto de inovações institucionais”, que buscava introduzir uma “lógica gerencial na administração pública”, justificando-a pela necessidade de ajuste fiscal. (REZENDE, 2006, p. 4). Sob essa lógica, o governo do Estado de São Paulo, nesse período, amparou sua gestão sob diretrizes, como:

[...] redefinição dos papéis e funções do Estado e suas relações com o mercado e o terceiro setor; preocupação com performance e produtividade na administração pública; descentralização das atividades e responsabilidades de gestão; redimensionamento dos aparatos burocráticos e redução dos níveis hierárquicos; terceirização de atividades e serviços; racionalização e eficiência na organização e gestão dos sistemas de gestão pública; criação de modelos institucionais flexíveis para implementação e regulação de serviços e políticas públicas. (REZENDE, 2006, p. 4).

A justificativa de adoção desse modelo, conforme Rezende (2006, p. 8), era o “esgotamento das formas de intervenção do Estado e a consequente necessidade de elevação da performance pública”, pela promoção de ações como “flexibilização institucional”, “descentralização”, “remuneração de servidores pela lógica de mercado”, “gestão por resultados” e a preocupação em “atingir maiores resultados a um menor custo”, com a preocupação maior de fazer o Estado “funcionar a um menor custo”. (REZENDE, 2006, p. 46). Segundo o autor, tal modelo de reforma gerencial da administração pública do Estado de São Paulo foi materializado em dois momentos distintos: o primeiro, no período de 1995-2000; o segundo, entre 2000-2005. O primeiro momento caracterizou-se pela “necessidade de ajuste fiscal”, quando ocorreram “as primeiras ondas de reformulação das bases institucionais para a construção de uma administração pública gerencial em São Paulo”. (REZENDE, 2006, p. 5). O segundo momento, que caracterizou o período de 2000-2005, consolidou as tentativas de reforma fiscal e expandiu as ideias gerenciais que fundamentaram a “Política de Gestão e de Recursos Humanos” no Governo de São Paulo. (REZENDE, 2006, p. 6).

No âmbito da educação, essas ideias se expandiram na administração da rede pública, estabelecendo como princípio norteador “a racionalização organizacional” com objetivos claros de “revolução na produtividade dos recursos”, que se concretizaria a partir da extinção das escolas-padrão<sup>26</sup>, das 18 Divisões Regionais de Ensino e da reorganização da rede<sup>27</sup> em 1995. Essas ações intencionavam diminuir as duplicidades na execução de tarefas e promover “uma nova política educacional descentralizada e ágil”. (DANTAS, 2013, p. 40). Foi também nesse contexto que se iniciou o processo de responsabilização dos municípios pela oferta do ensino fundamental, ou seja, “o processo de municipalização do ensino” facilitado, entre outros aspectos, pelo Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, que estabelecia a separação física “entre escolas de 1ª e 4ª séries, escolas de 5ª a 8ª série e de 2º Grau” (DANTAS, 2013, p. 41), possibilitando que municípios assumissem mais escolas de 1ª e 4ª séries do que de 5ª a 8ª, conforme interesse.

---

<sup>26</sup> As escolas-padrão, nascidas em 1991, durante o governo de Luiz Antônio Fleury Filho, cuja proposta envolvia mudanças na organização administrativa e pedagógica (DANTAS, 2013, p. 40), com vistas a formar escolas de excelência e que servissem como modelo para as outras.

<sup>27</sup> Ao considerar imprescindível excluir a “duplicidade na execução das tarefas”, além de considerar “a necessidade de reorganizar a Secretaria da Educação” descentralizando as ações e buscando agilidade nas “decisões”, imprimindo uma nova política educacional e estabelecendo diretrizes a serem adotadas pela Secretaria da Educação, em 1995, por meio do Decreto nº 39.902, extinguiu-se 18 Divisões Regionais de Ensino e reorganizou toda a estrutura de organização da Secretaria da Educação, tal como suas Coordenadorias e as Diretorias de Ensino. (SÃO PAULO, 1995b).

Nessa conjuntura, o governo Mario Covas apontava ser imprescindível a mudança do sistema de ensino paulista, sob o argumento de que esse enfrentava uma intensa “crise de eficiência, de eficácia e de produtividade, mais do que uma crise de universalização de direitos”. (SOUZA, 2002, p. 79).

Assim, a educação paulista passou a ser analisada com base em seus “desperdícios”, sobretudo com relação à repetência e à evasão, oficializando o discurso sobre a racionalização da administração em busca de uma eficiência e eficácia a qualquer custo. (FONSECA, 2018). Sob essa perspectiva, a ideia era a de que seria preciso uma realocação de recursos e uma diminuição dos desperdícios para que tudo se tornasse eficiente e ágil.

A reforma educacional centrou-se, destarte, desde o início, em estratégias de descentralização das responsabilidades e centralização do poder decisório na Secretaria de Educação, buscando promover uma “nova política educacional descentralizada e ágil”. (DANTAS, 2013, p. 41). Nesse sentido, a Secretaria da Educação ficou a cargo fundamentalmente de “formular e gerenciar as políticas públicas”, enquanto a “provisão de serviços” foi “progressivamente delegada para outros atores”. (REZENDE, 2013, p. 5). A SEE passou a fazer “o controle eficaz da produtividade das instituições escolares”, mediante os mecanismos de avaliação em larga escala, centralizando-se no controle e determinação das políticas educacionais, ou seja, centralizando-se no “controle pedagógico” e, da mesma forma, descentralizando “os mecanismos de financiamento e gestão educacionais”. (SOUZA, 1999, p. 110).

O Programa Ler e Escrever foi gerado após alguns anos dessas ideias instituídas no Estado de São Paulo, tendo em vista a ação da Secretaria da Educação na extinção e diminuição dos altos índices de repetência e evasão escolar, objetivando a diminuição de custos com o setor educacional e otimização dos recursos. Somou-se a esse Programa, o Programa São Paulo Faz Escola. Ambos, além de definirem expectativas de aprendizagem e os conteúdos curriculares para as escolas estaduais, propunham que ocorressem momentos de formação de professores para trabalho com os materiais ofertados por esses programas (por meio das chamadas Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Desse modo, a reforma educacional da educação paulista, iniciada em 1995, sob uma ótica gerencial, firmada nos preceitos de um modelo de gestão focado em objetivos e resultados quantificáveis e na separação entre os níveis estratégico e operacional de decisão e ação, exigiu, para seu funcionamento, dois pontos fundamentais: o controle da escola por meio de fixação de padrões estabelecidos pela Secretaria, ou seja, a definição de um currículo base para toda a sua rede de ensino, consolidado por meio dos Programas Ler e Escrever e São Paulo faz Escola;

bem como o monitoramento de desempenho escolar, com o Sistema de Avaliação Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), construindo e estabelecendo instrumentos de impacto direto do processo educacional em sua entrada e saída. Sob bases gerencialistas, esse modelo implicou ainda a criação de novos mecanismos de influência sobre a escola, com a definição de um material didático para professor e um para o aluno e, por meio deles, a rotinização da atuação pedagógica em sala de aula, pela focalização, notadamente, do professor, de sua formação e de seu trabalho, conforme o Programa Ler e Escrever.

### 4.3 O Programa Ler e Escrever sob a ótica oficial

O Programa Ler e Escrever foi criado em 2005 durante a gestão municipal de José Serra na cidade de São Paulo, tendo José Aristodemo Pinotti na Secretaria Municipal de Educação. No entanto, em 2007, quando José Serra tornou-se governador do Estado (2007-03/2010), o Programa foi adotado pela Secretaria da Educação Estadual, sob a gestão da Secretária Estadual de Educação Maria Helena Guimarães de Castro. Segundo Fonseca (2018, p. 12), Maria Helena foi a responsável por “medidas significativas” tanto em termos de formação continuada de professores como no processo de implantação de uma Proposta Curricular para o Estado de São Paulo.

Para Maria Helena, algumas ações seriam necessárias para a melhoria da qualidade da educação paulista: a formação e capacitação dos professores, a criação de materiais didáticos e o programa de bonificação de professores por resultados. (CASTRO, 2007, 2008a, 2008b). Para ela, embora no Brasil o trabalho do professor baseado em currículos e materiais previamente definidos fosse malvisto, tais instrumentos poderiam “ampliar os horizontes em sala de aula”. (CASTRO, 2008b)<sup>28</sup>. Quando questionada pela Revista Veja, em entrevista sobre a melhor aplicação do dinheiro na educação, Maria Helena propôs três ações, vistas por ela como necessárias para trazer benefícios para as salas de aula. Todas enfatizavam o professor, sendo elas: investimento em produção de material didático, criação de cursos para melhorar a formação dos professores e valorização dos “bons docentes”. (CASTRO, 2008b)<sup>29</sup>. Desse

---

<sup>28</sup> Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro concedida à revista Veja, em fevereiro de 2008. Mais informações:  
<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=91969&c=559&q=Premiar+o+m%E9rito>

<sup>29</sup> Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro concedida à revista Veja, em fevereiro de 2008. Mais informações:  
<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=91969&c=559&q=Premiar+o+m%E9rito>



modo, segundo o que revela a Secretária, o problema central da educação seria a má qualidade de formação e atuação dos professores e como solução seria imprescindível a criação de um programa que atendesse essa demanda. Segundo suas palavras: “Um dos principais pontos é a formação dos professores”. (CASTRO, 2008a)<sup>30</sup>.

Nessa perspectiva, Maria Helena também apontava para a necessidade de se pensar a formação inicial dos professores pela criação de “programas” que estimulassem “a capacitação” e que promovessem o acompanhamento pedagógico do trabalho docente pelo coordenador (CASTRO, 2007)<sup>31</sup>. Assim, para ela, a “falta de professores preparados para desempenhar a função” seria “um mal crônico do sistema educacional brasileiro” e, sem “desatar esse nó, não” daria para se “pensar em bom ensino”. (CASTRO, 2008b)<sup>32</sup>.

Segundo a Secretária, haveria também a necessidade de definir as expectativas de aprendizagem para cada série (CASTRO, 2007), bem como focalizar o currículo em língua portuguesa, no ensino de leitura e escrita, pois, de acordo com ela, se os alunos não aprendessem ler e escrever não teriam “bom desempenho em nenhuma outra disciplina”. (CASTRO, 2008a)<sup>33</sup>. Por isso, a criação do Programa Ler e Escrever daria rumo a essas questões. (CASTRO, 2008a).

Com base nesse discurso, a Secretária da Educação da época instituiu o Programa Ler e Escrever na rede de ensino paulista, dando forte ênfase no ensino de leitura e escrita, na capacitação docente e na construção de materiais padronizados para toda a rede de ensino, tal como para a construção de um currículo único que serviria como base a todos os docentes das escolas paulistas.

Assim, demonstrados os argumentos da Secretária da Educação para a criação do Programa Ler e Escrever, é relevante mencionar que outras políticas também embasavam sua criação, sustentando ou influenciando sua elaboração. Dentre elas, pode-se evidenciar o Sistema

---

<sup>30</sup> Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro concedida à Folha de S. Paulo, em março de 2008. Mais informações: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1403200806.htm>

<sup>31</sup> Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro concedida à Folha de S. Paulo, em agosto de 2007. Mais informações: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2008200709.htm>

<sup>32</sup> Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro concedida à revista Veja, em fevereiro de 2008. Mais informações: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=91969&c=559&q=Premiar+o+m%E9rito>

<sup>33</sup> Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro concedida à Folha de S. Paulo, em março de 2008. Mais informações: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1403200806.htm>

de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Programa Letra e Vida e o Plano para a Educação Paulista.

Como ação para a formação continuada docente, visto o que já foi mencionado, com o direcionamento da Secretaria da Educação nesse âmbito, criou-se o Programa Letra e Vida. Esse programa tratava-se de uma réplica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), de âmbito nacional, criado na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, em 1999. (RAMOS, FERRARONI, 2009). O Programa Letra e Vida era voltado especialmente para os professores que ensinavam a ler e escrever no ensino fundamental, ou seja, os professores alfabetizadores. Cabe ressaltar que o referido programa foi inaugurado na rede estadual de ensino no ano de 2003 e finalizado em 2006. (BAUER, 2011). Seus principais objetivos eram: melhorar os resultados da alfabetização na rede estadual paulista; mudar os paradigmas com relação à metodologia de formação dos professores; e contribuir para melhorar o universo cultural dos educadores, apresentando significativas melhorias na formação continuada dos alfabetizadores. (SÃO PAULO, 2003). Destarte, esse era um programa específico para formação continuada dos professores alfabetizadores, efetivado por meio de ensino a distância, pela utilização de vídeos educativos de formação destinados ao programa TV Escola<sup>34</sup>, bem como pelo uso de materiais impressos que serviam como guias de orientações sobre determinados conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A concepção que embasava esse programa era a construtivista, segundo Cruz. (2016, p. 54).

Conforme a ótica oficial e, tendo em vista os baixos e insuficientes índices do SARESP, em 2005, mesmo após a implantação do Letra e Vida, percebeu-se que não havia se alcançado grandes avanços na melhoria da leitura e escrita. Então, a Secretaria da Educação passou a projetar um programa mais amplo, que veio a ser instituído em 2008, em toda a rede de ensino paulista, com o nome Ler e Escrever (BAUER, 2011, p. 87), atuando para além da formação

---

<sup>34</sup> O programa TV Escola é um canal oficial do Ministério da Educação, criado em 1996, que “capacita, aperfeiçoa e atualiza” (BRASIL, 2019) os educadores da rede pública de ensino. Nesse canal, há uma programação com diversos vídeos, séries e produções próprias sobre a educação, apresentada durante todo o dia. O programa TV Escola tem como objetivo: “o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública; o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 2019). Dessa forma, os vídeos educativos do Programa Letra e Vida mencionados acima eram vídeos pertencentes ao TV Escola, relacionados à alfabetização, nos quais os professores embasariam sua prática docente. BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

docente, agindo diretamente no cotidiano escolar, a partir de um material didático com o objetivo de dar suporte às atividades do professor e do aluno em sala de aula.

Segundo Bauer (2011, p. 65), em entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica do Programa Letra e Vida, ela afirmava que a falta de resultados positivos do Programa Letra e Vida era decorrente do fato de que os materiais de mídia (vídeos educativos de formação destinados ao Programa TV escola, por exemplo) e a coletânea de textos desenvolvidos para os cursistas que participavam do programa não haviam apresentado uma boa performance na prática docente, pois faltava o suporte didático para esses profissionais. Essa ausência de suporte supostamente seria advinda da falta de materiais concretos de trabalho para o professor, ou seja, de recursos didáticos. Com esse argumento, a Secretaria da Educação atuou na estipulação de uma ação reversiva: a proposição de um programa que apresentaria resultados mensuráveis para a educação, o Programa Ler e Escrever (BAUER, 2011). Outro ponto colocado pela Coordenadora do Letra e Vida foi a falta de alcance desse Programa em todos os segmentos das escolas, por exemplo, os alunos que não possuíam materiais próprios, situação que o novo programa, o Ler e Escrever, também procurou solucionar. (BAUER, 2011, 67). O Ler e Escrever, nesse contexto, teve como ponto de partida para suas proposições a “experiência adquirida no Programa Letra e Vida”. (SÃO PAULO, 2007b).

Além do Programa Letra e Vida, outras políticas destacaram-se na criação do Ler e Escrever. A política de avaliação de São Paulo — o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) —, por meio de seus resultados, que evidenciaram alto índice de fracasso escolar dos alunos da rede de ensino paulista, também motivou a criação do Programa Ler e Escrever, em 2007. O SARESP foi uma política fundada no governo Mario Covas em virtude da grande reforma da educação, que evidenciou a necessidade de criação de um sistema que proporcionasse o controle pedagógico do ensino por parte da Secretaria da Educação do Estado.

Assim, após o SARESP diagnosticar continuamente um alto índice de crianças não alfabetizadas na rede paulista, submergiu a necessidade de construção de um Programa que colaborasse para reverter esse quadro, tendo destaque o Programa Ler e Escrever nesse contexto. Esse diagnóstico apontava que cerca de 30% das crianças que alcançavam o final da primeira série do ensino fundamental — atualmente chamada de segundo ano — concluíam essa etapa sem saber ler e escrever adequadamente. (STATONATO, 2010). Pode-se afirmar que, advindo desse contexto apresentado pelos altos índices de fracasso e insucesso do ensino de leitura e escrita apresentados pelo SARESP, alavancou-se ainda mais a formulação do Programa Ler e Escrever.

Outra alavanca para a formulação do Programa foi a publicação de um documento no início do governo de José Serra no Estado de São Paulo, em 2007, que se propunha orientar a educação e trilhar novos caminhos: *As 10 metas e ações para a Educação Estadual*. Esse documento definia 10 metas que foram apresentadas com o discurso de que seriam determinantes na melhoria da qualidade da educação paulista<sup>35</sup>, visto que a mesma já havia vencido o desafio da inclusão e seria necessário se investir na qualidade do ensino. Destaca-se, nesse sentido, que as metas definidas eram:

1 – Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados ; 2 – Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8 a 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 (2 a, 4 a e 8 a 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 (1 a. a 4 a. 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; 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. (SÃO PAULO, 2007f).

Essas metas deveriam ser cumpridas até o ano de 2010, ou seja, deveriam ser cumpridas ainda durante o mandato de José Serra. Dentre essas metas, três delas pressupõem a construção de um programa como o Ler e Escrever: “1. Todos os alunos de 8 anos plenamente

---

<sup>35</sup> Veja o discurso do Governador José Serra sobre a publicação das metas no site do PSDB: PSDB. José Serra lança 10 metas para a Educação até 2010. São Paulo, 20 ago. 2007. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/acompanhe/noticias/jose-serra-lanca-10-metas-para-a-educacao-ate-2010/>. Acesso em: 27 de out. 2019.

alfabetizados”; “7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios” e “8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe”. (PALMA FILHO, 2010).

Dessa forma, o Programa Ler e Escrever também foi apresentado para toda a rede de ensino paulista com vistas ao cumprimento de tais metas. O referido Programa seria o instrumento que daria concretude a essas ações, sob a ótica da Secretaria da Educação do Estado (SÃO PAULO, 2007a; 2007b; 2007c), atuando nos principais problemas da educação básica — o analfabetismo e a precarização da qualidade do ensino —, além de oferecer capacitação aos docentes.

Com base nesse histórico, pode-se perceber que o Programa Ler e Escrever foi criado de forma articulada à reforma educacional de São Paulo, iniciada em 1995, sendo uma necessidade posta por ela e, portanto, configurando-se como um pressuposto da Secretaria da Educação muito antes de sua criação e implementação no Estado.

## **5 O PROGRAMA LER E ESCREVER: HISTÓRIA E SEUS MECANISMOS DE FUNCIONAMENTO**

Para entender uma política educacional, é necessário analisar a sua forma, sua construção e seu desenvolvimento. É por meio deste estudo que se toma ciência da estruturação e funcionamento das propostas advindas do Estado de São Paulo. Portanto, nesta subseção, serão apresentados os estudos sobre a estrutura e funcionamento do Programa Ler e Escrever, por meio de uma análise documental, buscando compreender a forma que ele se organiza.

Assim, apresenta-se as primeiras legislações que propuseram o Programa, bem como sua progressão, desde a criação em âmbito municipal em São Paulo até sua ampliação para toda a rede de ensino estadual do Estado de São Paulo. Algumas ações foram suportes e estruturam o Programa em seu desenvolvimento na rede estadual e serão também apresentadas nesta seção. Além disso, há também uma subseção para apresentar os materiais pedagógicos utilizados por docentes e alunos. Foi realizada a análise dos Guias de Planejamento do Professor e do Caderno de Atividades do Aluno.

### **5.1 O Programa Ler e Escrever: inauguração e ascensão na rede de ensino estadual paulista**

As propostas do Programa Ler e Escrever foram apresentadas, a princípio, no município de São Paulo, por meio da Portaria 6.328, de 26 de setembro de 2005. O Programa foi instituído na gestão do Secretário Municipal da Educação José Aristodemo Pinotti e do Prefeito José Serra. Institui-se, assim, o Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), objetivando, na ocasião, segundo o discurso oficial, reverter o cenário de fracasso escolar instaurado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária. (SÃO PAULO, 2005). Além disso, a Secretaria Municipal o considerava necessário para: implementar um novo processo de ensino e aprendizado com vista à sua estruturação em ciclos; investir em uma efetiva melhoria da qualidade de ensino; reverter os índices de defasagem idade/ano dos ciclos; e solucionar com urgência as dificuldades dos alunos relacionadas à leitura e à escrita. (SÃO PAULO, 2005).

Nessa primeira fase, quando o Programa ainda estava apenas em âmbito municipal, alguns projetos foram lançados, sendo eles: “Toda força ao 1º ano do Ciclo I”, “Projeto

Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II”. (SÃO PAULO, 2005).

O projeto “Toda força ao 1º ano do Ciclo I” no Programa Ler e Escrever tinha o objetivo de “criar condições adequadas para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos ao final do primeiro ano do Ciclo I”. (SÃO PAULO, 2005, p. 4). Esse projeto era específico para os docentes atuantes no primeiro ano do Ciclo I e se justificava pelo pressuposto de que os alunos que finalizavam o primeiro ano sem saber. Nesse sentido, seria preciso construir ações para que, ao final dessa etapa, os alunos estivessem plenamente alfabetizados, ou seja, com autonomia de leitura e escrita.

O “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” almejava “reverter o quadro de fracasso escolar dos alunos” (SÃO PAULO, 2005, p. 6) pertencentes ao final do Ciclo I que, naquele momento, era o 4º ano do Ensino Fundamental. Nesse projeto foram tomadas iniciativas que se detinham em oportunizar aos alunos do 4º ano que não haviam obtido sucesso em sua alfabetização — ou seja, que estavam em descompasso em relação à aprendizagem dos demais alunos de seu ano —, a melhoria de “sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem, apropriando-se dos conteúdos básicos desse Ciclo e, assim, terem condições de continuar aprendendo no Ciclo II”. (SÃO PAULO, 2005, p. 7). Desse modo, foram reorganizadas as salas de 4º ano e criados ambientes com materiais específicos para esses alunos com déficits de aprendizagem.

O projeto “Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II” foi construído com a justificativa de que os alunos do Ciclo II precisavam aprender “práticas de leitura e escrita atreladas aos gêneros da esfera escolar (divulgação científica, jornalística e literária)”. (SÃO PAULO, 2005, p. 9). Além disso, era apontado que essa tarefa não caberia apenas ao professor de língua portuguesa, mas que deveria ser expandida para os professores das demais áreas. O projeto, nesse contexto, foi criado para auxiliar os Coordenadores Pedagógicos a estruturar um currículo em que as práticas de leitura e escrita fossem incorporadas em todas as áreas de ensino nas escolas de Ciclo II do Ensino Fundamental.

É relevante mencionar que após um ano e três meses de governo, José Serra deixou a prefeitura de São Paulo em 2006 para concorrer a ao governo do Estado de São Paulo<sup>36</sup>. Com sua vitória para a gestão do Estado, o Programa Ler e Escrever se expandiu para toda a rede estadual de ensino paulista, após quase dois anos de funcionamento no município de São Paulo. A Secretaria da Educação do Estado, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro,

---

<sup>36</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0104200602.htm>. Acesso em: 7 nov. 2020.

justificava essa adoção devido aos bons resultados obtidos na cidade de São Paulo no ano de 2006, bem como sob o argumento de melhorar a qualidade do ensino com a garantia da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do Ciclo I e assegurar a alfabetização das crianças até oito anos. (SÃO PAULO, 2007a). Com isso, no ano de 2007 foi aprovada a Resolução n. 86 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007a), que ampliava o Programa Ler e Escrever para todas as escolas da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

A Resolução 86 (SÃO PAULO, 2007a) determinou que as ações iniciadas em 2005 e instituídas em 2006 na rede municipal de ensino de São Paulo fossem estendidas no ano de 2008 para as escolas da Região Metropolitana, dando continuidade ao trabalho já iniciado na cidade paulistana. Essa Resolução instituía para o ano de 2008 o Programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas de Ensino Fundamental Estaduais das Diretorias da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. (SÃO PAULO, 2007a).

Foi integrado ao Programa, por meio dessa Resolução, no seu Art. 2º, os seguintes Projetos: “I – Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; II – Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I; III – Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série – PIC 3ª série; IV – Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC – 4ª série”. (SÃO PAULO, 2007a).

O Projeto “Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I” foi criado com a justificativa de que os alunos que chegavam ao final da primeira série sem aprender a ler e escrever, nos anos posteriores, “acumulavam fracassos” e “frequentemente” eram “aqueles que ficam retidos ao final da 4ª série do Ciclo I”. (SÃO PAULO, 2007c, p. 3). Assim, propunha-se as seguintes ações: formação dos professores que trabalham com essa série; publicação e distribuição de materiais específicos para essa etapa; estabelecimento de convênios com Instituições de Ensino Superior para que um aluno da graduação de pedagogia ou letras auxiliasse no processo de alfabetização dos alunos; exigência de que os professores que fossem estar nessa turma tivessem disponíveis para a formação e disposto a interagir com o aluno-pesquisador do Programa Bolsa Alfabetização que atuaria em sua sala de aula. (SÃO PAULO, 2007c).

Dando continuidade às ações iniciadas na primeira série foi criado o projeto “Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I”, que propôs: a distribuição de materiais específicos para essa etapa; a formação dos professores que trabalhariam com essa faixa etária; e a definição do critério de disponibilidade de participação das formações ofertadas na escola para seleção dos professores que regeriam essas salas. (SÃO PAULO, 2007c).

O “Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série – PIC 3ª série” e o “Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC – 4ª série”, por sua vez, eram projetos semelhantes entre si. Foram criados para recuperar a aprendizagem dos alunos que chegavam nessas etapas sem saber ler e escrever e



que precisavam intensificar suas aprendizagens para que não continuassem nessa situação. Ambos os projetos previam as seguintes ações: formação dos professores para atuação nas turmas do PIC; organização administrativa e curricular diferenciada para essas turmas, na qual as escolas poderiam criar uma turma/classe de 3ª e 4ª série por turno, com até 30 alunos; distribuição de materiais específicos para essas turmas; definição como critério de encaminhamento para essas turmas os alunos que chegassem a essa etapa sem saber ler e escrever; e, por fim, definição de que o professor regente dessas turmas deveria estar disponível para o processo de formação. (SÃO PAULO, 2007c).

Esses foram os projetos criados em nível estadual para a implementação do Programa na Região metropolitana e que, posteriormente, foram expandidos para toda a rede estadual de ensino.

Após a implementação do Programa Ler e Escrever nas escolas da Região Metropolitana, o Programa foi ampliado, em 2008, para todas as escolas estaduais do Ciclo I do ensino fundamental do interior paulista, por meio da Resolução 96 de 23 de dezembro. (SÃO PAULO, 2008). Ficou estabelecida a “implementação do Programa” no interior paulista nas escolas que estivessem vinculadas à Coordenadoria de Ensino do Interior, sendo que estas deveriam obedecer às “normas e orientações contidas na Resolução SE nº 86/07”<sup>37</sup> (SÃO PAULO, 2008, art. 2º).

Cabe evidenciar que, após a publicação da Resolução 96, foi promulgado o Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que instituía o Programa de Integração Estado/Município (SÃO PAULO, 2009b). Esse decreto almejava firmar a chamada Parceria Educacional Estado-Município para o atendimento do ensino fundamental, contribuindo com a materialização da municipalização do ensino fundamental I no Estado de São Paulo. À vista disso, por meio dele foi possível a ação de colaboração entre os municípios e o Estado para a gestão do ensino fundamental, contando com a expansão do Programa Ler e Escrever e todo o currículo paulista não apenas para as escolas estaduais, como também para as escolas municipais de todo o

---

<sup>37</sup> A Resolução 86 foi a expansão do Programa Ler e Escrever para toda a Região Metropolitana de São Paulo, tendo como principais objetivos: “alfabetizar plenamente os alunos de oito ano até 2010 e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo I”, por meio da execução de projetos (Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I; Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série – PIC 3ª série; Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC – 4ª série) que visavam a reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino Fundamental. Assim, as orientações dadas nessa resolução estabeleciam diversas ações, dentre elas: formação do trio gestor; formação do professor coordenador, responsável pelo ciclo I; acompanhamento pelos dirigentes de ensino; formação do professor regente (professor da sala de aula); publicação e distribuição de materiais de apoio; e, por fim, as ações de caráter específico para cada projeto.

território do Estado de São Paulo. Assim, o Art. 4º da Resolução 66, de 21 de agosto de 2009 (SÃO PAULO, 2009a), afirmava que “Os Programas Ler e Escrever e São Paulo faz Escola” eram as “primeiras ações previstas pelo Decreto nº 54.553/09, a serem desencadeadas pelo Estado/Município”.

Essa expansão significou que toda a rede de ensino de escolas estaduais paulistas iria partilhar do mesmo currículo e do mesmo material didático (para professores e alunos), não obstante eles terem sido criados apenas para os alunos e os professores do município de São Paulo — experiência esta que ainda não havia obtido grandes resultados, considerando a experiência de apenas dois anos na rede municipal de ensino.

## **5.2 As ações oficiais suportes do Programa**

O Programa Ler e Escrever tem sua estrutura e funcionamento embasados em alguns documentos oficiais. Dentre eles, destacam-se: a Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a, art. 1º), que instituiu o Programa na Região Metropolitana da Grande São Paulo; a Carta de Apresentação do Programa (SÃO PAULO, 2007b); o Comunicado SEE de 19 de dezembro de 2007 - DOE de 20/12/2007, que dá orientações para a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual; e a Resolução 89/2008 (SÃO PAULO, 2008), que estendeu o Programa para as escolas estaduais do interior do Estado de São Paulo.

Segundo a Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a, art. 1º), os anos iniciais do ensino fundamental no Estado de São Paulo mostravam-se acometidos por um fracasso que atingia, principalmente, as “competências de ler e escrever”, ou seja, o processo de alfabetização. Destarte, o Programa Ler e Escrever, segundo a Secretaria da Educação do Estado, foi criado como ferramenta para solucionar as dificuldades “apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever” expressas “nos resultados do SARESP 2005”. (SÃO PAULO, 2007a, art. 1º). A justificativa era a de que ele seria imprescindível para atender a “necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I”, bem como para “investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade”. (SÃO PAULO, 2007a, art. 1º).

Assim, conforme a Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a, Art. 1º), foram apresentadas duas metas com a criação do Programa, sendo: alfabetizar, até 2010, todos os alunos de até oito anos que estivessem no Ensino Fundamental da Rede Estadual e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do Ciclo I (SÃO PAULO, 2007a, Art. 1º), que não haviam aprendido ou tinham dificuldades de ler e escrever.

Até o ano de 2011, foram apenas essas duas metas que o Programa se propunha a cumprir, no entanto, em 2012, com a publicação da Resolução 46/2012 (SÃO PAULO, 2012), foi acrescida ao art. 1º da Resolução 86/2007 a seguinte meta: assegurar, a partir de 2012, “a eficácia da aprendizagem dos conteúdos programáticos das demais disciplinas integrantes do currículo do ensino fundamental” em especial “os da Matemática”. (SÃO PAULO, 2012, Art. 4º). Assim, o Programa Ler e Escrever não trataria mais somente dos conteúdos e projetos relativos à leitura e escrita, como também abordaria os demais conteúdos da grade curricular do ciclo I do ensino fundamental, com ênfase na área de matemática.

Para tanto, segundo o documento de Apresentação do Programa (SÃO PAULO, 2007b), de 2008 a 2010, o financiamento do Programa Ler e Escrever envolveria a utilização de “aproximadamente 151 milhões de reais”, incluindo as despesas com o material pedagógico e a formação continuada dos educadores, além daquelas referentes às ações inerentes ao Programa Bolsa Alfabetização, que era uma ação suplementar do Ler e Escrever. (SÃO PAULO, 2007b, p. 7). Esse mesmo documento apresentou como objetivos operacionais que o Programa deveria cumprir:

- Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- Comprometer as Universidades com o ensino público;
- Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (SÃO PAULO, 2007b, p. 7).

Para cumprir os objetivos e as metas postos nesses dois documentos (SÃO PAULO, 2007a; 2007b), foram realizadas algumas ações pela Secretaria da Educação, com o intuito de viabilizar e consolidar o Programa nas redes estaduais de ensino. Destaca-se, nesse sentido: a formação de toda a equipe educacional, desde o professor da sala de aula até a equipe gestora — composta pela função de coordenação e direção da escola, bem como pelos Supervisores de Ensino e os Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas da diretoria de ensino —; a criação do Programa Bolsa-Alfabetização; a distribuição de materiais didáticos para sala de aula; a instituição da função gratificada do professor coordenador para os anos iniciais pela publicação da Resolução 89/2007 (SÃO PAULO, 2007e); a distribuição de materiais complementares para uso de docente e alunos para auxiliar a aprendizagem de leitura e escrita;

a distribuição de Guias de Orientações e Planejamento para o suporte dos professores no ensino de leitura e escrita; e, por fim, a distribuição da Coletânea de Atividade para os alunos.

No tocante à formação dos sujeitos envolvidos no Programa, verifica-se que eles seriam os professores, a equipe gestora (os diretores e coordenadores pedagógicos), os supervisores e os professores coordenadores de oficinas pedagógicas. Segundo o documento de Apresentação do Programa, o Ler e Escrever envolveria toda “a estrutura da SEE [*Secretaria da Educação do Estado*] (CENP [*Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*], COGSP [*Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo*], e as Diretorias de Ensino)” (SÃO PAULO, 2007b, p. 3), sendo que quem executaria o processo de planejamento dos conteúdos das formações seria a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o Departamento de Orientações Técnicas. Na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas<sup>38</sup> e no Departamento de Orientações Técnicas, aconteceria a formação dos supervisores de ensino e dos professores coordenadores de oficinas pedagógicas que, posteriormente, deveriam organizar os momentos de formação destinados aos coordenadores pedagógicos e aos diretores das escolas. As atividades voltadas aos professores coordenadores pedagógicos e aos diretores das escolas estaduais aconteceriam a cada quinze dias, quando seria possível discutir textos e ações pedagógicas que auxiliariam na utilização dos materiais do Ler e Escrever. Caberia aos coordenadores pedagógicos das escolas repassarem a formação que receberam na Diretoria de Ensino para os professores nas reuniões das chamadas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Nelas, seriam transmitidas informações sobre o trabalho com os materiais do Programa, além de discutidos os problemas enfrentados pelos professores da sala de aula. (TASSONI; MEGID, 2015, p. 198).

Essa proposta de formação dar-se-ia, portanto, por meio de um processo multiplicador, em que a diretoria de ensino replicaria a informação recebida para os coordenadores pedagógicos e diretores e estes, por sua vez, a replicariam aos professores da respectiva escola que, finalmente, a replicariam para os alunos. (ALMEIDA, 2014).

Além da ênfase na formação de toda a equipe educacional, outra ação do Programa Ler e Escrever foi a criação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização comumente chamado de Bolsa Alfabetização. Esse Projeto previa a atuação de um universitário

---

<sup>38</sup> A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) foi extinta em 2012 e atualmente se chama Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). (SÃO PAULO, 2014a, p. 6). No entanto, nessa pesquisa optou-se por se utilizar do antigo nome, pois é dessa forma que se encontra nos primeiros documentos relacionados ao Programa Ler e Escrever.

de Pedagogia ou Letras “nas classes de PIC e de 1ª série/2º Ano<sup>39</sup> do Ensino Fundamental da rede pública estadual” (SÃO PAULO, 2007b, p. 3), com vistas a dar suporte pedagógico para o professor na sala de aula. Assim, segundo o Decreto nº 51.627, de 01 de março de 2007, o Projeto Bolsa Alfabetização seria “destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior” que, sob supervisão de “professores universitários”, atuariam “nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem” (SÃO PAULO, 2007d, Art. 1º), a partir do recebimento de uma bolsa. Tais estudantes, também descritos nos documentos como “alunos pesquisadores” (SÃO PAULO, 2007b), deveriam ser “indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 3). A atividade do bolsista se resumiria a auxiliar “os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas” (SÃO PAULO, 2007b, p. 3), sendo, por isso, interpretado pelo Programa como a consolidação da ideia de “segundo professor em sala de aula”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 3).

Outra ação para a consolidação das propostas do Programa Ler e Escrever foi a criação da função gratificada de Professor Coordenador para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, com a aprovação da Resolução 89/2007 (SÃO PAULO, 2007e), publicada na mesma data que a Resolução 86 (SÃO PAULO, 2007a), que institui o Programa Ler e Escrever na Região Metropolitana de São Paulo.

Essa ação objetivava dar suporte ao professor da sala de aula com as práticas pedagógicas exigidas pelo Ler e Escrever. As funções atribuídas ao coordenador voltavam-se para o apoio pedagógico ao professor regente, com vistas ao seu enquadramento nas instruções fornecidas pelo Programa Ler e Escrever e que, conseqüentemente, influenciariam em seu funcionamento. Dessa forma, as atribuições ao Professor Coordenador, segundo a Resolução 89/2007, seriam:

I - **auxiliar o professor** na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;

---

<sup>39</sup> Quando o Programa Ler e Escrever foi criado, em 2007, a rede de ensino estadual era dividida em quatro séries (1ª, 2ª, 3ª, 4ª série), com seus respectivos materiais. As crianças ingressavam na escola com sete anos, na primeira série. No entanto, após a ampliação do ensino fundamental, por meio da Lei Federal nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), as crianças passaram a ingressar nas escolas com seis anos. Assim, o ciclo I passou a se organizar não mais por série, mas por ano (1º, 2º, 3º, 4º 5º ano), acrescentando o chamado primeiro ano no ensino fundamental I. Com isso, foi construído um novo material para primeiro ano e o livro da 1ª série passou a ser, nessa nova configuração, o livro do 2º ano.

II - **observar a atuação do professor em sala de aula** com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos.

III - **orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos**, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização;

IV - conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica. (SÃO PAULO, 2007c, art.2º, grifos do autor).

Tais atribuições dariam sustentação às práticas pedagógicas estimuladas pelo Programa Ler e Escrever, uma vez que o coordenador teria o papel de auxiliar, observar e orientar os professores regentes. Os coordenadores pedagógicos participariam de encontros efetuados na “Diretoria de Ensino” em “reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas” (ALMEIDA, 2014, p. 55) e, neles, receberiam todas as informações referentes ao uso e as ações do Programa Ler e Escrever. Dessa forma, caberia ao coordenador orientar à atuação dos docentes em sala de aula para o uso dos materiais do Programa. (ALMEIDA, 2014).

Para a estruturação do Programa nas escolas estaduais também foi desenvolvida a ação de distribuição de materiais complementares para uso de docente e alunos no auxílio do ensino e das práticas de leitura e escrita. Esses materiais consistiam em: livros paradidáticos e acervo literário para a biblioteca — disponibilizado para os alunos em sala de aula —, letras móveis para a alfabetização, enciclopédias, globos terrestres, calculadoras, entre outros. (SÃO PAULO, 2007b).

Na mesma linha de distribuição de materiais para suporte pedagógico do professor com o trabalho de leitura e escrita, uma das ações do Programa Ler e Escrever foi a publicação dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas — material destinado aos docentes — e as Coletâneas de Atividades — materiais destinados aos alunos. Os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas, segundo a Secretaria da Educação do Estado, eram materiais elaborados para dar suporte pedagógico para o professor em seu planejamento, sendo composto por: orientações referentes ao ensino de leitura e escrita; expectativas de aprendizagens e de avaliação dos alunos de cada etapa do ensino; e sequências e projetos didáticos com orientações para aplicação em sala de aula. A Coletânea de Atividades era um material destinado aos alunos semelhante a uma apostila e continha diversas atividades pedagógicas referentes aos conteúdos de leitura e de escrita de cada ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), sendo derivado das sequências didáticas integrantes do material do docente: os Guias. Esses dois materiais, Guias e Coletâneas, foram as ações mais importantes do Programa Ler e Escrever para sua operacionalização, já que deveriam ser utilizados diariamente nas salas de aulas pelos professores e pelos alunos, impactando, portanto, diretamente no trabalho pedagógico das escolas estaduais paulistas.

No entanto, em 2019 foram propostas diversas mudanças na rede de ensino estadual, principalmente no que diz respeito ao currículo. Houve, assim, a implementação do chamado “Novo Currículo Paulista”. (SÃO PAULO, 2019a). Esse novo documento, segundo o discurso do site oficial do Governo de São Paulo (SÃO PAULO, 2019b), buscava alinhar-se com as demandas e competências próprias do século XXI, além disso, também se ajustava à nova demanda da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2017). Ademais, segundo a Secretaria da Educação do Estado, a nova proposta para o currículo paulista também almejava à revisão dos seus materiais didáticos distribuídos aos professores e alunos para toda a rede estadual: os materiais do Programa Ler e Escrever e do São Paulo Faz Escola. Essa nova proposta abordava temas estruturais do currículo, como educação integrada, competências e habilidades, metodologias ativas etc. e, para essa nova fase, a Secretaria também propôs uma ampla formação de professores, objetivando que os profissionais presentes nessas formações replicassem “o conhecimento e as informações” em suas unidades de ensino, “garantindo a formação em efeito cascata”. (SÃO PAULO, 2019b)<sup>40</sup>.

Para a implantação do novo Currículo Paulista, os materiais do Programa Ler e Escrever, segundo o Guia de Orientações Didáticas para o Professor (SÃO PAULO, 2020a; 2020b), foram “revisitados, atualizados e adequados às habilidades previstas para os alunos dos Anos Iniciais do Estado de São Paulo”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 6). Ainda segundo a perspectiva oficial, esses materiais foram revisados com o intuito de “garantir a todos os alunos aprendizagem de excelência” e a conclusão “de todas as etapas da Educação Básica na idade certa”, situando o professor como “agente central das mudanças propostas”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 3).

No entanto, ao analisar os materiais revisados pode-se dizer que as mudanças foram poucas. Foi abordada nessa revisão, conforme a Secretaria, a relevância de considerar as novas práticas de leitura e escrita do século XXI, “em função das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 6). Assim, segundo a visão oficial presente nos Guias de Orientações revisado, frente às novas demandas desse século — tais como às múltiplas linguagens, recursos tecnológicos e novas mídias —, seria imprescindível considerar outras formas de letramento e alfabetização, principalmente as digitais, em que se buscasse

---

<sup>40</sup> As informações apresentadas foram retiradas de uma notícia do site oficial do Governo de São Paulo. Para mais informações: SÃO PAULO. Governo de SP homologa novo currículo da educação infantil e ensino fundamental. Portal do Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-homologa-novo-curriculo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 7 de abril de 2020.

ampliar a participação “significativa e crítica dos estudantes”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 7). Para abarcar essa nova demanda, a rede estadual de ensino acreditava que seria importante integrar a educação à tecnologia, adotando “novas metodologias de ensino, como o ensino híbrido<sup>41</sup> [...] que surgem como uma alternativa para o desenvolvimento de competências requeridas para o exercício da cidadania no século XXI”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 7). Destarte, percebe-se que há uma novidade no discurso oficial presente no material revisado: propaga-se aos docentes o uso de novas metodologias de ensino, como mencionado o ensino híbrido — metodologia que dissemina a ideia de um ensino no qual a educação presencial seja mesclada com a educação a distância, utilizando-se das tecnologias. Além de tal mudança no discurso propagado nos Guias, a revisão do material também aborda a importância de os docentes da rede estadual paulista adotarem as habilidades e competências enfatizadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2017). Dessa forma, em todas as sequências de atividades e projetos didáticos são expostas as habilidades que a atividade propõe ao aluno.

Esses foram os principais mecanismos de funcionamento previstos pela Secretaria de Educação na estrutura do Programa Ler e Escrever, com vistas a “auxiliar” e “orientar” o trabalho docente. (SÃO PAULO, 2014b). Assim, a subseção a seguir focará especificamente os Guias e Coletâneas, tendo em vista seu impacto direto no cotidiano do trabalho do professor.

### **5.3 Os Guias de Planejamento e as Coletâneas de Atividades: prescrições e orientações para o trabalho docente**

Como foi visto anteriormente, o Programa Ler e Escrever desenvolveu os materiais pedagógicos para uso de docentes e alunos como uma de suas principais ações. Considerando isso, nesta subseção será feita uma análise desses documentos, por se tratar das obras que as escolas estaduais paulistas utilizam diariamente em suas rotinas para o ensino da leitura e escrita para os alunos, tendo impacto direto no trabalho docente.

---

<sup>41</sup> O ensino híbrido está sendo discutido atualmente no campo educacional, principalmente por instituições como a Fundação Lemann e o Instituto Península. Tal conceito é preconizado por meio da ideia de “misturar” e “combinar” a educação, utilizando-se de diversos “espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (MORAN, 2015, p. 27), mas principalmente, da ideia de articular a educação por meio do uso da tecnologia e da educação à distância. O professor, nessa nova proposta, tem um “papel ativo” como “design de caminhos”, tornando-se “gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais [...] em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”. (MORAN, 2015, p. 39).



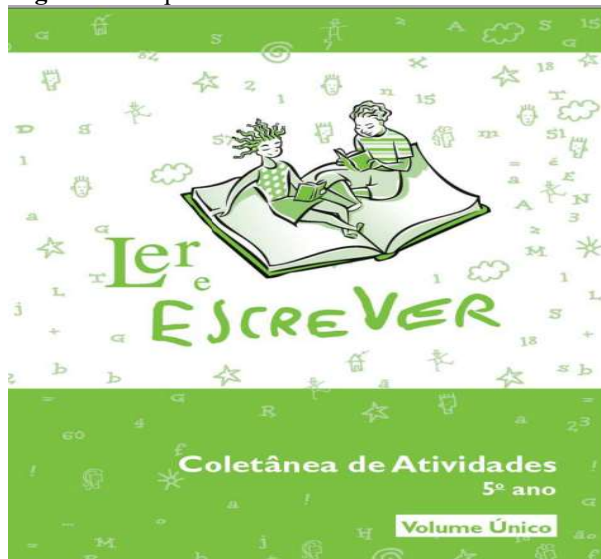
Os materiais estudados nesta subseção serão: as Coletâneas de atividades (SÃO PAULO, 2014a; 2015a) e os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2014b; 2015b).

As Coletâneas de Atividades são distribuídas especificamente para os alunos e trata-se de um material pedagógico que contém diversas atividades e projetos prontos para a aplicação pelos professores. Eles são distribuídos a todas as escolas estaduais paulistas, como também às escolas municipais conveniadas ao Estado de São Paulo que demonstram interesse em aderir ao Programa, conforme pontuado na Resolução 66/2009. (SÃO PAULO, 2009).

O documento chamado Coletânea possui diversas sequências didáticas e projetos para a utilização em sala de aula durante todo o ano letivo. Ele chega às escolas uma vez por ano, contemplando os alunos de cada etapa do ciclo I do ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos). Segundo a carta ao aluno de uma das Coletâneas de Atividades — Coletânea do 5º ano do ensino fundamental, disponível on-line —, esse material serviria para que o aluno, “com a orientação do professor”, aprendesse mais “sobre leitura e escrita”. (SÃO PAULO, 2015a, p. 3). Por isso, segundo a Secretaria da Educação, é possível encontrarmos nesse material “muitas situações interessantes nos projetos, sequências didáticas, entre outros” que deveriam ser “trabalhadas” durante todo o ano letivo, objetivando apoiar os alunos com o aprendizado da leitura e da escrita, “fazendo uso de diversos gêneros textuais presentes no cotidiano”. (SÃO PAULO, 2015a, p. 3).

A Figura 2, a seguir, mostra a capa de um dos volumes da Coletânea de Atividades dos alunos. Esse volume é único e voltado para o aluno do 5º ano do ensino fundamental:

**Figura 2** – Capa da Coletânea de Atividades dos alunos



**Fonte:** SÃO PAULO, 2015a, p. 1.

Cabe ressaltar que as capas dos outros anos (1º, 2º, 3º e 4º ano) mantêm o padrão da capa exposta, mudando apenas a cor de acordo com cada ano<sup>42</sup>. Na Coletânea de Atividades destacada na Figura 2, o sumário mostra: duas sequências didáticas, sendo a primeira referente à ortografia, e a segunda, à pontuação; bem como os projetos a serem utilizados nos dois semestres do ano. É o que ilustra a Figura 3:

**Figura 3** – Sumário da Coletânea de Atividades do 5º ano do ensino fundamental

<b>Sumário</b>	
Leitura compartilhada de notícias .....	7
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Estudo da ortografia .....</b>	<b>15</b>
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Estudo de pontuação .....</b>	<b>25</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	
<b>PROJETO DIDÁTICO – Contos de mistério .....</b>	<b>43</b>
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Caminhos do verde .....</b>	<b>87</b>
<b>2º SEMESTRE</b>	
<b>PROJETO DIDÁTICO – Universo ao meu redor .....</b>	<b>105</b>
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Cartas de leitor .....</b>	<b>141</b>

**Fonte:** SÃO PAULO, 2015, p. 10.

Pode-se verificar a seguir, na Figura 4, a apresentação de um exemplo de atividade contida na Coletânea de Atividades para os alunos do 5º ano do ensino fundamental.

<sup>42</sup> A capa do primeiro ano é vermelha; do segundo ano é laranja; do terceiro ano é azul; do quarto ano é roxa; do quinto ano é verde.

**Figura 4** – Atividade destinada a um aluno do 5º ano, retirada da Coletânea de Atividades

Mário Quintana é outro grande poeta brasileiro. Era gaúcho, morava em Porto Alegre, em um hotel que até hoje existe. Ele mesmo se dizia “um homem fechado e solitário”, mas era pessoa de grande sensibilidade e escrevia com muita delicadeza e simplicidade.

1. Você já leu alguma obra dele? Veja só o que ele pensava sobre livros de poemas e crianças.

**Da paginação**

*Mário Quintana*

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...

in: Canções: seguido de Sapato Florido e A Rua dos Cataventos, de Mário Quintana, Alfaguara, Rio de Janeiro; Crédito: ©by Elena Quintana.

2. Você já viu algum livro de poemas como esse que Quintana descreveu?
3. Como os livros costumam ser? Que diferença faria para quem lê, se fosse possível desenhar cada poema apresentado em um livro?
4. Você gostaria de que os livros de poemas fossem assim? Por quê?
5. Converse com seus colegas e professor sobre isso.
6. Agora, vamos fazer um ensaio? Imagine que a página seguinte é uma página desse livro imaginário. Nela há um “claro” bem grande, como queria o poeta... Desenhe o poema da página, de modo que seu desenho passe a fazer parte dele. Experimente...!

Fonte: SÃO PAULO, 2015a, p. 19.

Na atividade apresentada, os alunos devem ler o texto de orientação sobre o autor Mario Quintana, bem como sobre a vida dele, antes de ler o texto da sequência didática. As questões são referentes à opinião das crianças sobre o texto do autor e sobre a ideia da construção de livros com espaços para que as crianças possam desenhar com base nos textos.

Nessa atividade, segundo o Guia dos Professores, o docente deve iniciar a aula esclarecendo os “alunos sobre os propósitos e desenvolvimento da atividade” (SÃO PAULO, 2015b, p. 66) e ler o poema junto deles. Na leitura, há a orientação de que se deve trabalhar com a “antecipação de conteúdo em função de autor e título do texto” (SÃO PAULO, 2015b, p. 66), discorrendo sobre a obra. Segundo o Guia, esse processo é importantíssimo para que o texto não seja apenas um “pretexto para o trabalho gramatical”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 66).

É relevante mencionar que as atividades pertencentes às Coletâneas de Atividades não contêm orientações de trabalho ao docente — estas são pertencentes aos Guias dos Professores. Portanto, o material dos alunos só é aplicável se o professor fizer uso dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas, uma vez que as orientações para aplicação das atividades dos alunos constam nesses materiais, como mostra a Figura 5. Nela, é possível observar detalhadamente como deve ser planejado o trabalho com a sequência da ortografia pelo professor.

**Figura 5** – Quadro pertencente ao Guia de Planejamento que instruí como o professor organizar a sequência didática de ortografia do 5º ano do ensino fundamental

**Quadro de organização geral da sequência didática**

Etapa	Atividade
<b>Etapa 1 – Palavras terminadas em -isse e -ice.</b>	<b>Atividade 1A</b> – Lendo o poema e comentando. <b>Atividade 1B</b> – Estudando palavras do poema e ampliando o repertório. <b>Atividade 1C</b> – Testando as descobertas. <b>Atividade 1D</b> – Completando o quadro de descobertas.
<b>Etapa 2 – Palavras terminadas em -ansa e -ança.</b>	<b>Atividade 2A</b> – Lendo o poema e comentando. <b>Atividade 2B</b> – Estudando a ortografia das palavras selecionadas. <b>Atividade 2C</b> – Ampliando a análise das palavras. <b>Atividade 2D</b> – Testando as descobertas.

Fonte: SÃO PAULO, 2015b, p. 58.

Assim, não por acaso, como há uma relação de dependência de um material em relação ao outro, as Coletâneas trazem apenas o esboço das atividades, ou melhor, o que os alunos devem fazer, enquanto as orientações procedimentais de aplicação da atividade destinadas aos docentes ficam nos Guias. Segundo a Secretaria da Educação, os Guias têm o intuito de “apoiar os professores regentes na criação de situações didáticas que” atendam “à diversidade dos alunos e às diferentes necessidades de aprendizagens” e devem servir como apoio ao “planejamento de cada professor” e como objeto de “análise, problematização e discussão nos encontros formativos e HTPC”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 2). Ademais, conforme a Secretaria, além de serem “um canal de comunicação” com o “professor coordenador”, os Guias também servem como instrumento “para apoiar seu planejamento [do professor regente] e sua atuação em sala de aula” (SÃO PAULO, 2010a, p. 6-7, grifos do autor), sendo úteis no planejamento dos professores e em “suas decisões pedagógicas”. (SÃO PAULO, 2010a, p. 6-7). Por isso, assim como existe uma Coletânea de Atividades destinada aos alunos para cada ano do ciclo I do ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano), existe um volume do Guia do Planejamento e Orientações Didáticas destinado ao docente.

Tais Guias possuem sempre a mesma estrutura: capa, folha de rosto, carta ao professor com as palavras do Secretário da Educação do ano, carta ao professor da Equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), calendário atual, sumário e orientações ao docente quanto ao uso do material. Há, ainda, a seguinte divisão em blocos temáticos: Introdução; Expectativas de Aprendizagens e Avaliação; Rotina, Orientações e Situações Didáticas; Sequências e Projetos Didáticos (que dividem o primeiro e segundo semestre) e, por fim, Referências Bibliográficas. Cabe ressaltar, que essa é a estrutura base de todo o material,

sendo que as pequenas mudanças na escrita desses documentos de um ano para o outro referem-se aos conteúdos específicos para aquele ano, como as atividades didáticas.

Vale destacar que os materiais escolhidos para análise nesta subseção foram os destinados para professores e alunos do 3º e 5º ano (SÃO PAULO, 2014b; 2015b), em virtude de serem etapas importantes para os docentes e alunos nas redes estaduais — no 3º ano as crianças devem já estar plenamente alfabetizadas, e no quinto ano encerram a primeira etapa do ensino fundamental, ressaltando, assim, o impacto que o material pode apresentar no trabalho docente como um todo. Outrossim, como já mencionado na metodologia desta pesquisa, inicialmente seriam feitas entrevistas semiestruturadas com professores do 3º e 5º ano do ensino fundamental I da rede de ensino estadual de São Carlos, com o intuito de analisar se os materiais desses anos dariam maior dimensão do cotidiano docente nesta etapa. Apesar das alterações metodológicas provenientes do contexto da pandemia da covid-19, preferiu-se manter a análise já realizada dos Guias e Coletâneas selecionados — materiais do 3º e 5º ano —, uma vez que ela traria uma visão geral de todas as outras etapas do ensino, visto que os documentos não se diferenciam entre si em muitos aspectos, apenas em seus projetos e sequências didáticas.

Em ambos os Guias há uma carta ao professor escrita pelo Secretário da Educação. Nela fica pontuado que o “norte” da educação foi estabelecido pela Secretaria da Educação, de modo que, “os caminhos foram abertos” e os “instrumentos” colocados à disposição dos professores, cabendo, assim, às diretorias de ensino, às escolas e a eles firmarem “os alicerces” postos pela Secretaria da Educação para as escolas e para todo o sistema de ensino paulista, assumindo, assim, cada vez mais “a responsabilidade pela tomada de decisões, a iniciativa pela busca de soluções adequadas para sua região”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 4). Essas palavras do Secretário da Educação — nessa ocasião, Herman Voorwald — diziam respeito aos nortes estabelecidos pela Secretaria da Educação a partir do Programa Ler e Escrever, que deveriam ser seguidos pelas escolas e docentes em seus trabalhos. Nesse caso, como notado, a forma com que os docentes firmariam “os alicerces” (SÃO PAULO, 2014b, p. 4) desse trabalho seria por meio do uso das orientações dos Guias de Planejamento, ao se pautarem naquilo que foi estabelecido pela Secretaria da Educação.

A segunda carta ao professor, elaborada pela Equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), reafirma a relevância do uso dos materiais do Programa Ler e Escrever para o efetivo aprendizado dos alunos, já que essa “ferramenta” — os Guias —, seria mais um instrumento criado pela Secretaria para favorecer “um ensino eficaz e uma aprendizagem efetiva de todos os seus alunos”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 5). Ainda nessa carta é afirmado que as propostas contidas nos Guias consideram tanto a “aprendizagem de aspectos

discursivos da linguagem e padrões de escrita” como também “o desenvolvimento da competência leitora em suas diversas dimensões”, exigindo a oferta de diferentes gêneros linguísticos aos alunos. (SÃO PAULO, 2015b, p. 6). Além disso, é dito que a opção de organização do tempo didático tomada nos Guias refere-se ao trabalho com os projetos e com as sequências didáticas presentes no material do Programa, que propõe a reflexão e a análise “sobre a linguagem e a língua”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 6). Essa carta também expõe como todo o material está organizado em blocos, conforme mostra a Figura 6:

**Figura 6** – Imagem retirada do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 5º ano – Carta da Equipe CEFAI referente à organização do material

Este material está organizado em **quatro blocos** que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos, como segue:

- **Primeiro bloco:** traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.
- **Segundo bloco:** encontra-se tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.
- **Terceiro bloco:** traz orientações gerais sobre a organização da rotina do quinto ano e dicas práticas para seu planejamento.
- **Quarto bloco:** é nesse bloco que estão localizadas as propostas de situações didáticas, como atividades permanentes, que deverão permear a rotina de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo, são elas: atividade permanente de Roda de Jornal e Leitura Compartilhada de notícias. Além disso, também estão elencadas as propostas de projetos e sequências didáticas para o 1º e 2º semestres.

**Fonte:** SÃO PAULO, 2015b, p. 5.

Como se vê, no primeiro Bloco dos Guias estão algumas informações sobre como fazer uso desse material. Segundo as orientações, os Guias não são o planejamento do professor propriamente dito, mas sim um auxílio para dar o norte ao seu planejamento, “orientando-os”, indicando possíveis “caminhos” e “alternativas”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 14). Além disso, o Guia, segundo essas orientações, está vinculado à formação dos docentes, devendo ser utilizado como material de discussão nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC. (SÃO PAULO, 2015b, p. 14). Eles seriam, portanto, na visão oficial, o “ponto de partida para as reflexões das equipes das escolas”, pois o planejamento do trabalho em aula, segundo essas orientações, seria “um trabalho coletivo”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 14).

Ainda no Bloco I, em um texto intitulado *As práticas sociais de leitura e escrita na escola*, fica afirmado que o ato da leitura e escrita implica atribuir significado; por isso, ele exigiria o envolvimento de ações do cotidiano para concretizá-lo. (SÃO PAULO, 2015b, p. 14).

A orientação é para que as ações em sala de aula não se restrinjam apenas à decifração, ao ensino da língua “com regras e em partes isoladas”, mas sim que sejam voltadas para “trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela”, formar “comportamentos de leitor e de escritor”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 19-20). Essa é a concepção do ensino de leitura e escrita utilizada pelos Guias de Planejamento e que representa o Programa Ler e Escrever, já que ela está presente, da mesma forma, em todos os Guias e para todos os anos.

No segundo bloco “Expectativas de aprendizagem e avaliação”, a Secretaria da Educação estabelece “expectativas e metas de aprendizagem para os alunos” em cada ano do ensino fundamental, argumentando que essas metas serviriam para “orientar o planejamento didático dos professores e, principalmente, nortear o currículo”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 19). Por isso, nesse bloco, são definidas as expectativas de aprendizagem dos alunos para cada ano do ciclo I do ensino fundamental que, segundo o Guia, serviriam como uma “ferramenta para o trabalho do professor”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 19). Destarte, as expectativas de aprendizagem “para o ensino da Língua Portuguesa”, conforme a Secretaria, deveriam orientar-se em torno da “comunicação oral, da leitura e da escrita”, sendo que: com relação à oralidade, a ideia é a de que os estudantes fossem “capazes de adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral”; com relação à leitura, é definido que os alunos deveriam “estar habilitados a ler diferentes textos, considerando as características dos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos”; no tocante à escrita, é dito que os estudantes deveriam “ser capazes de redigir textos diversos, adequando-os às diferentes situações de comunicação, às intenções de quem escreve e aos destinatários dos textos”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 19).

Nesse mesmo bloco, é definido também um modelo de avaliação a ser utilizada pelo docente. A avaliação, segundo o Guia, é um “processo contínuo”, não envolvendo, por isso, atividades diferentes das “habituais”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 22). Destarte, considerava-se relevante nesse processo, conforme os documentos, que o objetivo maior da avaliação fosse o de “fazer com que todos os alunos” pudessem “utilizar a leitura e a escrita de modo competente”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 22). Em suma, de acordo com os Guias, o sucesso desse processo de avaliação dependeria de diversas variáveis pedagógicas, ou, nas palavras do documento: “da Organização do grupo, do que você [professor] fala, dos materiais utilizados e até mesmo de sua maneira de explicar o que deve ser feito”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 26).

Por essa razão, para a Secretaria, seria necessário que o docente não avaliasse apenas as crianças, mas “o processo de ensino e aprendizagem”, promovendo “as modificações necessárias no planejamento e intervenções didáticas” para que fossem alcançadas “as metas educacionais” estipuladas nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas pela Secretaria

da Educação a toda a rede de ensino. (SÃO PAULO, 2015b, p. 22). No caso do aluno do 3º ano do ciclo I, foram estabelecidas como metas e expectativas de aprendizagens, conseguir, até o final do ano:

[...] participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar; [...] planejar sua fala, individualmente ou em grupo; [...] participar de mesas-redondas com o apoio do professor; [...] apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações; [...] ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros; [...] no processo de leitura, utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão; [...] participar de situações coletivas e, ou, individuais de reconto de histórias conhecidas; [...] reescrever individualmente histórias conhecidas, recuperando os episódios essenciais do texto-fonte; [...] participar de situações de produção de textos de autoria e de situações de completação de histórias cujo final se desconhece; [...] reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais; [...] participar de situações de revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com os colegas. (SÃO PAULO, 2014b, p. 25).

O material também traz metas e expectativas de aprendizagens para os alunos do 5º ano. Algumas são semelhantes às metas estipuladas para o aluno do terceiro ano apresentadas acima, como se mostra a seguir:

[...] participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tanto as menos formais, quanto as mais formais; [...] apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações; [...] ler textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento; [...] ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros; no processo de leitura de textos utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão. (SÃO PAULO, 2015b, p. 21).

Além dessas expectativas semelhantes às do terceiro ano, o material apresenta outras que julga importantes para a aprendizagem dos alunos do 5º ano da rede estadual paulista:

Participar de debates sobre temas da atualidade alimentados por pesquisas próprias em jornais, revistas e outras fontes; [...] planejar e participar de situações mais formais de uso da linguagem oral no âmbito escolar; [...] selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, em parceria ou individualmente; [...] no processo de leitura de textos utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão; [...] reescrever, em parceria ou individualmente, histórias conhecidas, modificando o narrador ou o tempo ou o lugar; [...] produzir contos de autoria, em parceria ou individualmente, utilizando recursos da linguagem escrita e do registro literário; [...] no processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; [...] participar de situações de revisão de textos realizadas coletivamente, em parceria com colegas ou individualmente considerando em diferentes momentos as questões da textualidade. (SÃO PAULO, 2015b, p. 21-22).

Segundo a Secretaria, o professor deveria se orientar por essas metas e expectativas tanto no trabalho quanto na avaliação do ensino. Para os três primeiros anos do ensino



fundamental, foi definido o processo de sondagem como melhor forma de avaliação dos alunos; já para o 4º e 5º anos, foram definidas as pautas de observação. A sondagem, segundo o Guia para 3º ano (SÃO PAULO, 2010b, p. 30), é “uma situação de avaliação numa atividade de escrita” e representa “uma espécie de retrato das ideias do aluno”. Além disso, a sondagem também é um dos recursos de que o professor dispõe “para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita”, oferecendo uma oportunidade para que os alunos possam refletir sobre a escrita naquele momento. As pautas de observação, por sua vez, consistem “na organização e registro sistemático de informações sobre os conhecimentos dos alunos”, tanto os conhecimentos iniciais, “antes do desenvolvimento de um projeto ou sequência”, quanto processuais, “durante o processo de ensino e aprendizagem” e, também, finais, “momento em que o professor pode avaliar o alcance dos objetivos de ensino atingidos com o trabalho realizado”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 23).

No Guia do 3º ano, é apresentada uma ficha para o professor avaliar o ensino, conforme mostra a Figura 7:

Figura 7 – Ficha de avaliação do ensino exposta no Guia de Planejamento e orientações didáticas do professor

<b>Avaliação do ensino</b>	
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	
<p>1. A atividade favoreceu as aprendizagens previstas no planejamento?</p> <p><input type="checkbox"/> sim    <input type="checkbox"/> sim, mas nem todas elas    <input type="checkbox"/> não</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<b>Planejamento da atividade</b>	
<p>2. O tempo previsto foi:</p> <p><input type="checkbox"/> suficiente    <input type="checkbox"/> insuficiente</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>3. Os materiais utilizados foram:</p> <p><input type="checkbox"/> adequados    <input type="checkbox"/> inadequados</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. Organização do espaço</p> <p><input type="checkbox"/> satisfatória    <input type="checkbox"/> insatisfatória</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>5. Agrupamentos dos alunos</p> <p><input type="checkbox"/> adequados    <input type="checkbox"/> inadequados</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fonte: SÃO PAULO, 2014, p. 27.

**6. Conhecimentos utilizados**

a) Os alunos utilizaram aquilo que sabiam para resolver os problemas colocados?

sim     não

b) Os conhecimentos que possuíam facilitaram sua participação na atividade?

sim     não

Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Encaminhamento da atividade**

**7. O que foi dito para os alunos foi suficientemente claro?**

sim     não

Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Quais foram suas intervenções?**

Descreva \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. As intervenções foram:**

adequadas     inadequadas

**10. Como foi a produção dos alunos ou a participação deles na atividade?**

Faça uma breve análise.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: SÃO PAULO, 2014, p. 28.

Na visão da Secretaria, essa ficha de avaliação deveria ser utilizada para “ajudar” o docente a “analisar as atividades desenvolvidas”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 26). A sugestão é

que o docente realize um processo de planejamento das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula antes do uso dessa ficha de avaliação do ensino, sendo que esse instrumento, segundo o Guia do 3º ano (SÃO PAULO, 2014b, p. 26), seria essencial para que o professor possa fazer uma análise completa do ensino, da sua prática em sala de aula e, se necessário, fazer ajustes nas atividades propostas em sala de aula e observar as maiores dificuldades de seus alunos. A ficha sugere ainda que o docente identifique “os pontos” que precisariam “ser melhorados em planejamento” (SÃO PAULO, 2014b, p. 26) e, a partir disso, faça os ajustes necessários.

No terceiro bloco, chamado “Rotina”, é exposta ao docente a ideia de rotina como “uma organização do tempo didático” que deveria “ser pensada de modo a otimizar as aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2014b, p. 32), bem como são indicadas quais situações ela deveria contemplar. No caso do Guia do 3º ano do ensino fundamental, são destacadas as seguintes situações: “Faça a leitura de textos literários diariamente. Escolha histórias de boa qualidade”; “As situações de reflexão sobre ortografia precisam ser frequentes para os alunos que já escrevem alfabeticamente: no mínimo duas vezes por semana”; “A leitura pelo aluno deve também ter uma frequência grande – duas a três vezes por semana –, envolver uma diversidade de propósitos e contemplar diferentes gêneros”; “Crie situações de escrita de próprio punho e de ditado ao professor – de forma individual, coletiva ou em duplas – no contexto do projeto sobre os animais marinhos”; “As sequências didáticas e os projetos devem marcar presença constante na rotina”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 20).

Para o 5º ano, é definida a seguinte rotina, conforme a Figura 8:

**Figura 8** – Ordenação para as propostas de trabalho e organização da rotina sugerida pelo Guia do Professor

- Projeto Contos de Mistério – no primeiro semestre, aproximadamente duas vezes por semana.
- Projeto “Universo ao meu redor” – no segundo semestre, aproximadamente duas vezes por semana.
- Sequência didática “Caminhos do verde” – no primeiro semestre; aproximadamente uma vez por semana.
- Sequência didática “Carta de leitor” – no segundo semestre, aproximadamente uma vez por semana.
- Sequência didática “Estudo de pontuação” – aproximadamente uma vez por semana.
- Sequência didática “Estudo da ortografia” – aproximadamente uma vez por semana.

**Fonte:** SÃO PAULO, 2015b, p. 25.

Conforme a secretaria, essas duas sugestões — para o 3º e 5º anos — de como organizar o tempo didático em sala de aula foram colocadas como uma forma de “otimizar as

aprendizagens dos alunos”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 31). Por isso, pode-se observar na Figura 8 que os projetos e as sequências didáticas são distribuídos por semestre, além de ser indicada a quantidade semanal que eles devem ser trabalhados. Apesar de, segundo a Secretaria, os docentes das escolas paulistas poderem organizar seu trabalho de outra forma — pois, como dito no Guia do 5º ano: existem “outras possibilidades de organização dessa rotina ao longo da semana e do ano” —, seria “preciso levar em conta os objetivos de cada um dos projetos e das sequências didáticas”. (SÃO PAULO, 2015b, p. 25). Isso significa que, ainda que seja possível outra organização da sala de aula pelo professor, ela deve respeitar os modelos de projetos e a sequência didática constante dos documentos.

Além dessa rotina, em ambos os Guias pesquisados — do 3º e do 5º ano — também foram apresentados dois quadros contendo a sugestão de duas outras rotinas: uma a ser usada no primeiro semestre, e a outra, no segundo, como mostra a Figura 9:

**Figura 9** – Sugestão do Guia do Planejamento do Professor para a rotina do 5º ano

**A rotina do 5º ano**

**1º Semestre**

2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
<b>Leitura do Professor</b> Texto literário ou não literário	<b>Leitura do Professor</b> Texto literário ou não literário	<b>Leitura do Professor</b> Texto literário ou não literário	<b>Leitura do Professor</b> Texto literário ou não literário	<b>Leitura do Professor</b> Texto literário ou não literário
<b>Projeto</b> Contos de mistério	<b>Sequência:</b> Ortografia*	<b>Projeto:</b> Contos de mistério	<b>Sequência:</b> Pontuação*	<b>Sequência:</b> Caminhos do verde
<b>Leitura</b> Revista Galileu	Roda de Jornal			
<b>INTERVALO/RECREIO</b>				
<b>Leitura pelo aluno</b> Texto literário		<b>Leitura pelo aluno</b> Texto literário		<b>Leitura pelo aluno</b> Texto literário

**Fonte:** SÃO PAULO, 2015, p. 26.

A Figura 9 mostra a sugestão de uma rotina semanal para o professor, ou seja, além da sugestão de rotina anual apresentada anteriormente, os Guias também apresentam qual deve ser a rotina semanal do docente para os dois semestres, de acordo com as propostas de projetos e sequências didáticas apresentadas nesse mesmo documento. Essa rotina apresentada na Figura 9 sugere que o professor leia para a turma no início das aulas todos os dias da semana, e que a mesma leitura seja feita ao final do dia pelos alunos, enfatizando, assim, o processo de leitura nas escolas paulistas. Além disso, também fica proposto que os docentes sigam com os projetos

e sequências didáticas propostos nos Guias todos os dias da semana. Destarte, o professor supostamente teria a autonomia de trabalhar outros conteúdos e atividades nos horários não completados pelo modelo apresentado, porém, este tempo seria de apenas uma a duas aulas por dia na semana. (SÃO PAULO, 2015b, p. 26).

O quarto bloco dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor apresenta, por sua vez, as orientações e situações didáticas que, segundo documento, serviriam para facilitar o trabalho do professor. (SÃO PAULO, 2014b, p. 40). Esse bloco traz ainda “dicas práticas” que incluem “desde aspectos da organização da sala de aula e dos agrupamentos de alunos, até encaminhamentos didáticos que” envolvem “suas intervenções, passando por situações didáticas comuns aos projetos, sequências e atividades permanentes”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 40). Essas orientações trazem algumas ações e intervenções para o professor, sugerindo que ele problematize as dúvidas e questionamentos enquanto os alunos fazem as atividades propostas, com o objetivo de: “favorecer a compreensão da tarefa; criar situações desafiadoras para cada aluno; ou informar”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 45). O Guia ainda traz outras orientações para os docentes como: organização da sala de aula com agrupamentos de alunos; incentivo da escrita pelo aluno; realização de ditados; leitura para os alunos; e incentivo para o aluno ler sozinho. (SÃO PAULO, 2014b, p. 45).

Esse bloco também apresenta as sequências e os projetos didáticos para o primeiro e segundo semestre de cada série, com as respectivas atividades do ano. Nessas sequências e projetos são apresentadas todas as orientações de como o docente deve desenvolver as atividades, isto é: como deve agrupar os alunos; quais materiais deve utilizar; quanto tempo deve demorar na atividade; quais são os objetivos da aula; entre outras.

Em suma, esse é o percurso educacional e didático presente nos materiais e que os docentes e alunos deveriam trabalhar diariamente em sala de aula. Não por acaso, os Guias e as Coletâneas aparecem sob o argumento oficial de que seriam um suporte para melhorar a qualidade do ensino de leitura e escrita das escolas paulistas, uma vez que interferem no planejamento docente; nos horários de formação dos professores; no desenvolvimento das aulas; entre outras ações que subsidiam e orientam o trabalho docente nas escolas. (CONSTANCIO, 2012; GIMENES, 2017).

Ainda, vale destacar que, mesmo que o Programa não evidencie sua abordagem metodológica nos documentos, é perceptível pela leitura dos Guias e Coletâneas que a Secretaria se pauta no que ela chama de construtivismo. Constancio (2012) reafirma essa percepção ao indicar que as referências dos materiais e documentos dispostos no Ler e Escrever — como os Guias do Planejamento e Orientações Didáticas” (SÃO PAULO, 2010b) e as

Coletâneas de Atividades (SÃO PAULO, 2015a) dos alunos — fazem uso de trabalhos desenvolvidos por Ana Teberosky e Emília Ferreiro, inclusive destacados em suas referências. Por meio da análise dos materiais didáticos e das referências bibliográficas, Constancio (2012, p. 30-31), afirma que “é possível identificar que a alfabetização é entendida como domínio do código escrito”, explicando que o uso do construtivismo como a transformação da teoria de Ferreiro e Teberosky em uma técnica educacional caracterizam os materiais do Programa Ler e Escrever.

Contudo, vale destacar que, ainda que alguns teóricos considerem a utilização de uma abordagem construtivista benéfica para as escolhas pedagógicas dos docentes durante de alfabetização, seu uso pelo material apresenta-se contraditório à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 206, incisos II-III) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, art. 3º, incisos II –III), que asseguram como um princípio do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, além de também prever “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Assim, ao se assumir oficialmente uma única abordagem metodológica, por meio de um currículo unificado, ou seja, para toda a rede de ensino paulista, considerando todas as singularidades de alunos e docentes, pode-se inferir que, na prática, isso fere a autonomia do trabalho docente e seu direito de ensinar e escolher seus métodos e abordagens.

Além disso, a contradição também está no fato de que o Programa Ler e Escrever, ao ser um Programa curricular obrigatório e com atividades e ações docentes bastante engessadas no tocante à alfabetização, acaba ferindo o próprio princípio construtivista que se firma na ideia da construção do conhecimento de forma cíclica e espiral — contrapondo-se às hierarquias —, na defesa do conhecimento construído em diálogo com as crianças, partindo das experiências, dos interesses e dos contextos delas, em um processo de relação e construção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Em contrapartida, o Programa Ler e Escrever, elaborado pela Secretaria da Educação de São Paulo, transforma essa abordagem em uma cartilha prescritiva e obrigatória, objetivando definir práticas pedagógicas docentes ao determinar o que o professor deve ser e fazer; como deve ensinar, avaliar e planejar; supondo quem e como é o seu público, isto é, seus alunos.

## 6 O PROGRAMA LER E ESCREVER NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

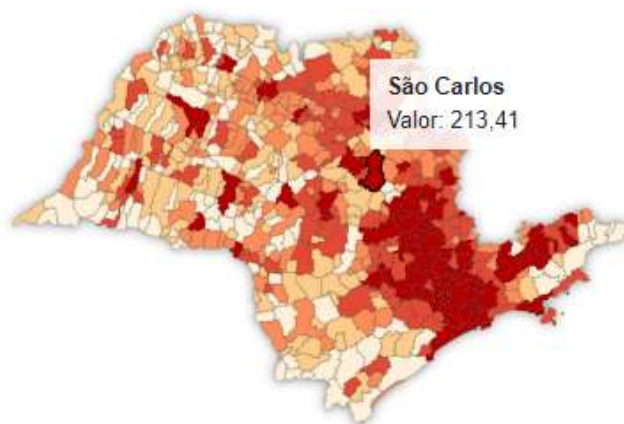
Esta pesquisa já apresentou o contexto histórico do Programa Ler e Escrever em âmbito nacional e estadual. Portanto, para conhecer a realidade na qual ele está instaurado em âmbito municipal, torna-se imprescindível apresentar o contexto da cidade de São Carlos, seus dados geográficos, populacionais, econômicos, assim como a realidade que cerca a rede estadual de ensino nesse contexto.

É com base nessa realidade que a pesquisa empírica foi desenvolvida, são professores dessa cidade e da região que lecionam nas escolas estaduais de ciclo I. Para tanto, nesta seção também será apresentada a análise dos dados coletados por meio do questionário, instrumento este enviado a docentes da rede estadual de ensino da cidade de São Carlos, tendo como base as categorias de pesquisa estabelecidas.

### 6.1 O município de São Carlos

A cidade de São Carlos, focalizada nesta pesquisa, está situada no interior do Estado de São Paulo, na região Centro-Leste, mais especificamente a 230 km da capital paulista. Conhecida por ser a Capital da Tecnologia, ela está localizada próximo às cidades Araraquara, Ribeirão Preto e Rio Claro, região considerada uma das mais desenvolvidas do país. (SÃO CARLOS, 2019a). Ainda é relevante mencionar que São Carlos possui dois distritos intitulados Água Vermelha e Santa Eudóxia. A Figura 10 demonstra a localização de São Carlos no Estado de São Paulo:

**Figura 10** – Localização de São Carlos pela Fundação SEADE



**Fonte:** SEAD, 2020.



A Figura 11, além de apresentar São Paulo no mapa do Brasil, também apresenta a localização da cidade em que esta pesquisa foi elaborada:

**Figura 11** – Localização de São Carlos em relação a São Paulo e a todo o território nacional



**Fonte:** WIKIPÉDIA, 2020.

O município também se destaca por suas universidades e centros de pesquisa: dois *campi* da Universidade de São Paulo (USP) e um campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) — ambas universidades públicas com excelência em ensino, pesquisa e extensão, que contribuem historicamente para o desenvolvimento e a inovação tecnológica local. Nele, também está situado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Carlos (IFSP), que atua em parceria com a UFSCar.

Além das duas universidades públicas e do IFSP, o município também conta com a presença de uma instituição de formação profissional privada, o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e um polo de educação a distância da Universidade Paulista (UNIP). Assim, o município conta com 39 diferentes tipos de cursos de formação profissional. (SÃO CARLOS, 2019a).

Em virtude dessa alta concentração de instituições que promovem a pesquisa e inovação em São Carlos, constata-se uma grande quantidade de pesquisadores por habitante, sendo: um pesquisador doutor para cada 180 habitantes. Em comparação com o país trata-se de uma grande concentração, visto que no Brasil, o número é de um doutor para cada 5.423 habitantes. (SÃO CARLOS, 2019a).

Além de dispor de um panorama de educação superior que favorece o desenvolvimento científico e tecnológico da cidade, o município também dispõe de uma instituição da Embrapa

(Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), que mantém duas unidades: o Centro de Pesquisa de Pecuária do Sudeste e o Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária. Tais unidades produzem tecnologias para melhoramento genético bovino e promovem desenvolvimento para equipamentos agropecuários. (SÃO CARLOS, 2019a).

No que se refere à indústria, estão alocadas em São Carlos grandes empresas industriais, tais como: Tecumseh, Faber Castell, Eletrolux, Volkswagen, entre outras. O número total de empresas atuantes, segundo o IBGE no censo de 2017 (IBGE, 2017), é de 11.496 empresas. A Figura 12 especifica o desenho dos empreendimentos existentes em São Carlos, apresentando como dado a existência de 945 indústrias no ano de 2008:

**Figura 12 – Tipos e números de empreendimentos da cidade de São Carlos do ano 2008**

<b>Tipos e números de empreendimentos - 2008</b>	
<b>Tipos y números de empreendimentos</b>	
<b>Types and numbers of empreendimentos</b>	
<b>Indústrias/Industries.....</b>	<b>945</b>
<b>Construção Civil/Construcción/Construction.....</b>	<b>769</b>
<b>Comércio/Market.....</b>	<b>6.878</b>
<b>Prestação de Serviço/Prestación de Servicios/ Provision of Services.....</b>	<b>10.054</b>
<b>Total.....</b>	<b>18.646</b>

Fonte: SÃO CARLOS, 2019a.

Com esse panorama industrial, científico e tecnológico, o município, como já mencionado, leva o nome de Capital da Tecnologia.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade de São Carlos, apresentado no site do IBGE do ano de 2010, era de 0,805. Seu salário médio mensal em 2017, ainda segundo o IBGE, era de 3,2 salários-mínimos. Assim, São Carlos possui um percentual de 12,08 no índice de pobreza e o chamado índice Geni<sup>43</sup> é de 0,41 — o que é considerado um percentual relativamente baixo.

<sup>43</sup> O Índice Geni é utilizado como instrumento que mede o grau de concentração de renda, ou seja ele, especifica a diferença entre a renda das pessoas mais ricas e das mais pobres. Mais informações em:

No que se refere à população são-carlense, segundo o site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)<sup>44</sup>, no censo do ano de 2010, ela era de 221.950 pessoas, sendo que a população estimada para 2019 era de, aproximadamente, 251.983 pessoas. No ano de 2020, segundo o site da Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de dados), o portal de estatísticas do Estado de São Paulo, a população de São Carlos conta com o número de 242.632 pessoas e a densidade demográfica (habitantes/km<sup>2</sup>) é de 213,41 por km<sup>2</sup>. Segundo o mesmo site, a população com menos de 15 anos na cidade é de 16,78% da população total, ou seja, há aproximadamente 40 mil pessoas com menos de 15 anos na cidade. Cabe dizer, analisando o gráfico e dados apresentados no site do Seade<sup>45</sup>, que a população com menos de 15 anos vem sendo reduzida ao longo dos anos. Em 2010 essa população era de 19,42%, em 2015 essa população passou a 17,67, até chegar ao ano de 2020 com uma porcentagem ainda menor.

Pode-se dizer que uma parte da população que usufrui das instituições escolares em São Carlos é, em sua grande maioria, a porcentagem da população de 0 a 15 anos já mencionada neste trabalho.

Outro dado relevante sobre essa população é que, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)<sup>46</sup>, em 2019 foram matriculadas 19.601 crianças e adolescentes no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), considerando o total de matrículas da rede municipal e da rede estadual de ensino. Do número total, 10.970 são matrículas nos anos iniciais e 8.631 nos anos finais. Pode-se observar esses dados especificados por etapa e divididos na rede estadual e municipal no Quadro 2:

---

[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23). Acesso em: 4 dez. 2019.

<sup>44</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Senso da cidade de São Carlos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/panorama> Acesso em: 20 nov. 2019.

<sup>45</sup> Mais informações no site oficial da Fundação Seade. Disponível em: <https://perfil.seade.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

<sup>46</sup> Para mais informações acessar o site oficial do Inep. Disponível em: [https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F\\_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF). Acesso em 14 dez. 2020.

**Quadro 2** – Relação de matrículas em escolas públicas (municipais e estaduais) no Ensino Fundamental em São Carlos no ano de 2019

ETAPA	NÚMERO TOTAL DE MATRÍCULAS	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	10.970	6.086	4.884
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	8.631	7.872	759
TOTAL	19.601	13.958	5.643

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos no site oficial do INEP (2019).

Com base nesse quadro, percebe-se que a rede estadual de ensino possui o maior número de matrículas em suas escolas de ensino fundamental, totalizando 13.958 matriculados, ou seja, cerca de 70% do total de matrículas efetuadas. Além disso, quando se observa os matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, essa quantidade permanece maior, com cerca de aproximadamente 55% do total de matriculados nos anos iniciais em toda a cidade, totalizando 6.086. Dessa maneira, pode-se entender que a rede estadual de ensino no município de São Carlos possuiu um número maior de matrículas no ensino fundamental, tanto no total dos matriculados como nos anos iniciais, o que justifica o estudo do Programa Ler e Escrever em São Carlos com foco em sua rede estadual de ensino.

No que diz respeito ao quadro de docentes do ensino fundamental, no ano de 2018, segundo o IBGE, totalizou-se 1.592 professores em toda a rede de ensino público de São Carlos, ou seja, a rede estadual e municipal. Ademais, em contato com a Diretoria de Ensino da cidade de São Carlos, obteve-se a informação de que o quadro de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental I da rede estadual de ensino é de 156 docentes, totalizando aproximadamente de 10% do total de docentes apresentado. Diante do exposto, nota-se uma disparidade com relação ao total de docentes e os docentes do ensino fundamental I da rede estadual. Pode-se supor que isso ocorre porque no ensino fundamental II há mais docentes para lecionar nas diversas disciplinas dessa etapa do ensino básico, enquanto no ensino fundamental I apenas o professor pedagogo é responsável por lecionar todos os componentes curriculares para uma turma.

No documento que estrutura o Plano Municipal de São Carlos (SÃO CARLOS, 2013, p. 26-27) é apresentado um mapa da cidade, com o título “Equipamentos Educacionais do Município de São Carlos”. Esse mapa representa o município de São Carlos dividido em seis regiões. Essas são as regiões em que se encontram as escolas da cidade, sejam elas estaduais ou

municipais. As escolas de ensino fundamental I, administradas pela Secretaria Municipal, totalizam 9.

Na cidade de São Carlos há também um amplo quadro de escolas estaduais, totalizando 34 escolas. As escolas estaduais de ensino fundamental I (anos iniciais) são 17 em São Carlos, sendo que: em onze delas funciona o ensino fundamental I, ou seja, apenas do 1º ao 5º ano; em quatro delas funcionam as duas etapas do ensino fundamental (I e II); em duas delas funcionam o ensino fundamental I, II e o ensino médio. Tais dados reforçam o interesse desta pesquisa em manter seu foco direcionado para as escolas estaduais de ensino fundamental I, e não para as escolas municipais em São Carlos.

No município ainda há uma escola onde funciona apenas o ensino fundamental II, bem como há diversas escolas administradas pela Secretaria Estadual da Educação que oferecem ensino fundamental II e ensino médio no mesmo local, totalizando 16 escolas. Dessas, cinco oferecem a educação de jovens e adultos e duas são escolas de tempo integral. Além disso, há uma unidade de ensino que funciona oferecendo apenas o Ensino Médio<sup>47</sup>. No âmbito privado, destaca-se que o município possui 56 escolas privadas que atuam na educação básica.

São Carlos possui um Sistema Municipal de Ensino desde 2006, quando foi criado por meio da Lei 13.795 de 4 de maio, estabelecendo uma estrutura administrativa própria e um corpo de servidores públicos municipais. Segundo seu Plano Municipal de Educação (SÃO CARLOS, 2013), em seu art. 2º, fica indicada a “VI- Promoção e articulação do regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município”. (SÃO CARLOS, 2013, p. 154). Além disso, outras leis locais preveem o regime de colaboração com o Estado. A Lei Orgânica municipal de 20 de março de 2019, no art. 135, estabelece que o município organizará, “em regime de colaboração com o Estado, seu sistema de ensino”. (SÃO CARLOS, 2019, p. 35).

Todas essas leis citadas indicam a colaboração do Município com o Estado. No entanto, outra lei, a n. 15. 473 de 20 de outubro de 2010, estabelece essa colaboração de forma mais direta, sinalizando que a Câmara Municipal aprovou que o Poder Executivo celebre “Convênio e Termos Aditivos com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria Estadual da Educação, objetivando a implantação e desenvolvimento do Programa Ler e Escrever”. (SÃO CARLOS, 2010, Art. 1, p. 1). O regime colaborativo do Município com o Estado torna-se evidente sobretudo na organização dos anos iniciais do ensino fundamental, no qual o Estado administra a maior parte das escolas, e o município administra menos unidades e ainda

---

<sup>47</sup> As informações foram retiradas do site da Diretoria de Ensino Região de São Carlos. Disponível em: <https://desaocarlos.educacao.sp.gov.br/escolas/>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

compartilha do Programa curricular elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, o Programa Ler e Escrever.

Além disso, nesta pesquisa optou-se por trabalhar com as escolas estaduais de ensino, mais especificamente docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, por entender que o Programa Ler e Escrever teve início há mais tempo nessas unidades na cidade de São Carlos. Outrossim, como mencionado acima, embora Secretaria da Educação Municipal tenha estabelecido um regime colaborativo com o Estado para organização da sua rede de ensino, promovendo o convênio com a proposta curricular para os anos iniciais do Estado — por meio do Programa Ler e Escrever —, essa rede possui menor número de matrículas inscritas e unidades escolares de ensino fundamental I, o que demonstra que o Programa é mais abrangente no que diz respeito ao seu público nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

## 6.2 Análises dos dados

Considerando o objetivo geral proposto nesta pesquisa — analisar o Programa Ler e Escrever no município de São Carlos, verificando suas implicações sobre o trabalho docente, a partir da avaliação de professores sobre essa política — esta subseção apresentará a análise dos dados coletados por meio do instrumento questionário.

Esse questionário foi enviado aos docentes da rede estadual de São Carlos e analisado utilizando as categorias elencadas inicialmente, sendo elas: compreensão dos professores sobre o material; o cotidiano do trabalho docente e frequência/uso dos materiais do Programa; dificuldades/limitações frente ao material e impacto no trabalho docente; contribuições do uso dos materiais para o docente; e, por fim, formação docente.

Assim, é relevante mencionar que o questionário on-line foi enviado para os gestores de cinco escolas da cidade de São Carlos, utilizando a ferramenta *Microsoft office forms*. Dessa forma, depois do contato com os diretores das escolas, o questionário qualitativo on-line foi enviado aos docentes dos anos iniciais, assim como já relatado e detalhado na seção Percursos Metodológicos deste trabalho. Após o envio, obteve-se 24 respostas, que serão analisadas nesta seção.

O questionário foi elaborado almejando contemplar os objetivos propostos inicialmente, sendo o objetivo central: analisar o Programa Ler e Escrever e sua implementação na rede de ensino estadual de São Carlos, verificando as implicações sobre o trabalho docente, com base na avaliação de professores sobre essa política. E os objetivos específicos: compreender o contexto histórico e político do Programa Ler e Escrever; analisar a estrutura e funcionamento

do Programa, verificando, sobretudo em seus materiais, a relação que mantém com os professores; identificar se os professores utilizam materiais do Programa Ler e Escrever em suas atividades cotidianas, por que e de que forma; investigar as contribuições e limitações do Programa Ler e Escrever no desenvolvimento do trabalho docente, segundo a análise de professores. Dessa maneira, o questionário foi elaborado, com vistas a atingir os objetivos propostos, sendo composto por treze questões: cinco questões abertas e oito questões fechadas com alternativas.

Vale ressaltar que os participantes foram orientados a não se identificarem e a não identificarem a escola em que trabalham, por isso a participação no questionário on-line foi anônima, não havendo identificação por nomes, mas sim por letra e número, como poderá ser observado nos quadros com os dados tabulados que serão apresentados nesta seção.

As duas primeiras questões foram formuladas com o objetivo de conhecer o público focalizado nesta pesquisa: os docentes da rede estadual de São Carlos. Assim sendo, a primeira questão identificou a etapa de ensino na qual os professores participantes lecionavam, enquanto a segunda verificou o tempo de docência de cada sujeito pesquisado. Cabe destacar que, ao todo, participaram da pesquisa 24 professoras, destas: seis docentes lecionavam no 5º ano do ensino fundamental; seis no 4º ano; quatro no 3º ano; três no 2º ano; e cinco no 1º ano. É relevante enfatizar, ainda, que as escolas estaduais de ensino fundamental I, em São Carlos, conforme explicitado anteriormente, possuem um quadro de magistério constituído de 156 docentes. Assim, o número de docentes participantes desta pesquisa representa cerca de 15% de toda a rede.

O quadro abaixo evidencia os docentes que participaram na pesquisa e o perfil deles, expondo há quanto tempo e para qual etapa lecionam na rede estadual paulista de São Carlos, a partir dos dados coletados nas questões 1 e 2<sup>48</sup>:

**Quadro 3 – Perfil dos participantes na pesquisa via questionário on-line**

<b>PERFIL DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA</b>		
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ETAPA</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>
P1	1º ano	Entre dois e cinco anos.
P2	1º ano	Entre cinco e dez anos
P3	3º ano	Entre dois e cinco anos.
P4	1º ano	Entre cinco e dez anos
P5	4º ano	Entre dois e cinco anos.
P6	5º ano	Entre cinco e dez anos

<sup>48</sup> Questão 1: para qual ano você leciona na rede estadual paulista? Questão 2: há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?

P7	5º ano	Mais de dez anos.
P8	4º ano	Mais de dez anos.
P9	5º ano	Mais de dez anos.
P10	4º ano	Menos de um ano
P11	5º ano	Entre cinco e dez anos
P12	4º ano	Mais de dez anos.
P13	3º ano	Mais de dez anos.
P14	2º ano	Mais de dez anos.
P15	4º ano	Entre cinco e dez anos.
P16	5º ano	Mais de dez anos.
P17	1º ano	Mais de dez anos.
P18	4º ano	Mais de dez anos.
P19	2º ano	Mais de dez anos.
P20	2º ano	Entre dois e cinco anos
P21	5º ano	Mais de dez anos.
P22	3º ano	Mais de dez anos.
P23	1º ano	Menos de um ano.
P24	3º ano	Mais de dez anos.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Os dados apresentados na tabela acima evidenciam que a maior parte das participantes desta pesquisa lecionavam na rede estadual de São Carlos há mais de dez anos. Treze participantes lecionavam há mais de dez anos; cinco lecionavam entre cinco e dez anos; quatro lecionavam entre dois e cinco anos; e duas lecionavam há menos de um ano na rede estadual de São Carlos. Não foram identificadas docentes que lecionavam entre um e dois anos na referida rede.

Com base nessas informações, pode-se dizer que a maior parte dos docentes que participaram desta pesquisa trabalhava com o Programa Ler e Escrever desde o início de sua implementação no interior de São Paulo, visto que a Resolução 96 — que “Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior” — data de dezembro de 2008. (SÃO PAULO, 2008).

Com base nessa informação, será exposta a interpretação dos outros dados levantados no questionário on-line e que abordam a avaliação de docentes da rede de ensino estadual de São Carlos sobre o Programa Ler e Escrever. Essa avaliação será apresentada tendo como base as categorias previamente estabelecidas neste trabalho: compreensão dos professores sobre o material; cotidiano do trabalho docente e frequência/uso dos materiais do programa; dificuldades/limitações frente ao material e impacto no trabalho docente; contribuições do uso dos materiais para o docente; e formação docente.



### 6.2.1 Compreensão dos professores sobre o material

Esta subseção apresentará a compreensão dos professores que trabalham na rede estadual de São Carlos sobre os materiais ofertados pelo Programa Ler e Escrever evidenciada pelos dados obtidos por meio do questionário on-line.

Para investigar como os professores compreendem e relacionam-se com o Programa e seus materiais, elaborou-se a seguinte questão aberta: “Você acredita que o material didático do Programa é relevante para a escola? E para os alunos? E para sua prática docente? Por quê?”. Por meio da análise dessas questões, se investigou como os docentes compreendem e relacionam-se com o Programa Ler e escrever e seus materiais.

Com base na análise dos dados desta questão, foi possível depreender que uma significativa parte dos docentes aponta o material como relevante para sua prática diária em sala de aula. Treze participantes compreendem que o material é um bom instrumento para o ensino e a aprendizagem dos alunos, julgando que ele não apresenta necessidade de complementação ou modificação. No entanto, é importante mencionar que a quantidade de docentes — cujas falas serão expostas adiante — que faz críticas aos materiais e aponta necessidade de adequação, embora seja uma parcela menor, representa uma quantidade significativa: onze. O quadro abaixo expõe as respostas dos docentes que consideram os materiais do Ler e Escrever relevantes no contexto escolar:

**Quadro 4** – Respostas de docentes que julgam os materiais do Ler e Escrever relevantes para o contexto escolar

<b>DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA<sup>49</sup></b>	
P1	Acredito que sim, o material do professor é rico na descrição das atividades e das habilidades a serem trabalhadas, isso me ajuda a traçar objetivos e expectativas de aprendizagem. As sequências didáticas me auxiliam na gestão do tempo em sala de aula. Consigo observar as habilidades que já foram trabalhadas e as que ainda não foram. E neste processo, realizando observações diárias, me organizo dando ênfase com atividades em habilidades que os alunos não tiveram desempenho satisfatório. As AAPs (Avaliação da Aprendizagem em Processo) também me ajudam na organização das habilidades a serem trabalhadas.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>	
P4	O material é superimportante, pois é construído respeitando os conhecimentos prévios do aluno e também dando apoio para o avanço da aprendizagem.
P6	Sim, porque tem muitas atividades interessantes para se trabalhar em sala de aula.

<sup>49</sup> Nesta questão faz-se a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

P15	Sim, gosto e acho importante esse material para a escola.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>	
P8	Sim, acho relevante para todos da escola.
P9	Sim, pois se tem uma sequência a seguir.
P13	Relevante, requer estudo e continuidade, desde o primeiro ano.
P14	Sim, é relevante para todos na escola.
P16	Sim. A contextualização do material faz antes das atividades é excelente.
P17	Sim, porque quem trabalha corretamente com o Ler e Escrever, seguindo o material, não precisa de mais nada. São muitas parlendas, cantigas e trava línguas, entre outros gêneros para ser trabalhados em sala de aula, ele é bastante amplo.
P19	Sim, acho que o material contribui muito na escola.
P21	Sim, é bem relevante. Possui boas sequências didáticas e projetos.
P24	Sim, porque é interessante para a idade dos alunos, acho que as atividades condizem com cada etapa do ensino.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio do questionário on-line enviado aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Destarte, o material do Programa Ler e Escrever, para um desses docentes (P4), é considerado “superimportante”, pois teria sido “construído respeitando os conhecimentos prévios do aluno e dando apoio para o avanço da aprendizagem”. Ainda nesse sentido, outro docente (P6) julgou que o material tem “muitas atividades interessantes para se trabalhar em sala de aula” e relata gostar do fato de o material “apresentar sequências que devem ser seguidas”. Outro docente (P17), por sua vez, mencionou que, quando “trabalhado corretamente” com os materiais do Ler e Escrever, não é necessário mais nenhum outro, uma vez que ele já possui uma grande variedade de gêneros textuais.

Um dos participantes (P1) apontou que os materiais servem como um suporte aos docentes, sendo eles muito “descritivos” em suas atividades e nas habilidades esperadas dos alunos, o que, em suas palavras, “ajuda a traçar objetivos e expectativas de aprendizagem”. Outrossim, o mesmo participante aponta que o material também auxilia o docente na “gestão do tempo em sala de aula”, clareando “as habilidades e competências em que os alunos alcançaram ou que ainda precisam alcançar”. Nesse sentido, outro participante (P13) ressaltou que o material é relevante em sala de aula e que requer estudo do seu contexto e a continuidade em todas as etapas do ensino fundamental. Portanto, a partir dessas respostas, pode-se afirmar que os treze professores consideram os materiais do Ler e Escrever relevantes e úteis no contexto e cotidiano escolar, compreendendo-os de maneira positiva, bem como às suas orientações.

Duas pesquisas estudadas neste trabalho contrapõem o fato apresentado pelas colaboradoras desta pesquisa. No trabalho de Cellegato (2008, p. 224), a coordenadora que participou de sua pesquisa relata alguns pontos positivos semelhantes aos apresentados pelos colaboradores desta. Segundo a coordenadora participante, os materiais do Ler e Escrever são bons, existem “sugestões diversificadas de atividades” que os professores podem inserir na sua rotina de trabalho; além disso, o processo de sondagem proposto ajuda no desenvolvimento das crianças com dificuldades, há uma variedade de gêneros literários e uma ampla proposta de atividades de leitura e escrita para ser trabalhada em sala de aula. No entanto, com as evidências apresentadas em sua pesquisa, a autora afirma que alguns pontos negativos apresentados se sobrepõem aos positivos. Para ela, o Programa Ler e Escrever intensifica e responsabiliza o trabalho docente, aumentando a burocratização no espaço escolar que, nesse contexto, impossibilita reflexões mais críticas sobre a prática docente. Dessa maneira, com a pesquisa de Cellegato (2008), pode-se questionar: será que as contribuições apontadas pelas colaboradoras desta pesquisa alcançam a prática docente de uma forma efetiva?

Nesse sentido, vale também retomar a pesquisa de Facco (2013), em que a colaboradora da pesquisa evidencia satisfação com os aspectos práticos para sala de aula propostos no Programa. Facco (2013) problematiza esse fato evidenciando que, embora o Programa apresente condições para uma prática em sala de aula melhor, ao mesmo tempo pouco amplia a concepção teórica necessária o trabalho docente. Para ela, essa melhoria prática se dá sob o custo de os professores se tornarem mero executores dos “saberes alheios” (FACCO, 2013, p. 134). Desse modo, observa-se que as falas dos professores que participaram desta pesquisa se centralizam na mesma categoria das trazidas nas pesquisas de Cellegato (2008) e Facco (2013). Elas são falas que focam nas contribuições do saber fazer em sala de aula, na execução das atividades propostas, no alcance de habilidades e expectativas com a prática da sala de aula, mas não mencionam ou pouco mencionam as contribuições que agregam valor aos saberes que os professores adquirem na prática, saberes teóricos que poderiam contribuir com a reflexão-ação da sala de aula.

Assim, é relevante observar que a compreensão desses treze docentes desta pesquisa se focaliza na contribuição prática nas escolas e salas de aula da rede estadual. As falas dos colaboradores são sobre como os materiais possuem atividades práticas para a sala de aula, sequências que devem ser seguidas, atividades interessantes para a sala de aula. Os professores não mencionam a relevância desses materiais para melhorar a qualidade da educação ou a qualidade do ensino de leitura e escrita que o Programa se propunha desde o início melhorar. Não há menção desse material ser interpretado como um instrumento que melhora as estruturas

precárias do trabalho docente e da escola, como a melhoria em formação e suporte teórico. Dessa maneira, o material se apresenta nas escolas estaduais como uma “cartilha” de atividades práticas. Assim, questiona-se: qual relevância essas cartilhas de fato têm para a melhoria da educação pública ofertada na rede de ensino estadual? Nesse sentido, vale retomar os documentos que instauravam o Programa na rede estadual e, até mesmo, os próprios Guias, que afirmavam que o Ler e Escrever seria um grande contribuinte para a melhoria da qualidade da educação básica; com isso, afirmavam ser imprescindível a criação do Programa, pois este promoveria a recuperação de aprendizagem de estudantes com dificuldades de ensino da leitura e escrita, tal como seria uma forma de “investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade”. (SÃO PAULO, 2007a, art. 1º). Com base nessa observação, é possível questionar: após quase 14 anos dessa política, onde estão os dados que apontam a melhoria da qualidade na educação dos anos iniciais ou a melhoria na proficiência leitora e escritora dos alunos da rede estadual? O Programa teria falhado em seus objetivos? Por quê?

Ainda sobre a mesma questão analisada, os professores com mais tempo na rede estadual também podem ter se acostumado a ter tal suporte para efetuar as aulas. Além disso, quando os colaboradores são questionados sobre a formação para o Ler e Escrever, os professores com mais tempo de docência na rede estadual declaram que tiveram boas formações para o trabalho com o Programa; já os professores com menos tempo afirmam que não a tiveram ou que ela foi insuficiente, levando a entender que a estrutura de suporte e a orientação com os materiais são mais claras aos docentes com mais tempo de trabalho na rede estadual, pois estes participaram da expansão do programa para o interior desde o início.

Um dos colaboradores, a P1, traz em sua resposta uma ideia que é propagada pelos próprios materiais do Ler e Escrever, sobretudo a partir da reformulação do Programa no ano de 2019, já mencionada neste trabalho. Para esse colaborador, o material é descritivo e baseado nas habilidades a serem trabalhadas com os alunos, o que o ajuda a olhar para as expectativas de aprendizagens necessárias aos alunos. Dito isso, fica evidente que a resposta do colaborador traz o discurso proposto em 2019 pelo Ler e Escrever.

Em 2019, houve alterações na proposta do Ler e Escrever, alterações estas que almejavam enquadrar a educação paulista às “novas demandas” e competências do século XXI, ajustando-se a BNCC (SÃO PAULO, 2019b), propondo ações que alteravam temas estruturais nos materiais curriculares de São Paulo: educação integral; novas competências e habilidades, metodologias ativas etc. Além disso, propôs ações para que os docentes se tornassem e assumissem sua função de “agente central das mudanças propostas”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 3).

Essa revisão do documento também se dizia importante por considerar as novas práticas de leitura e escrita do século XXI, “em função das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 6). Dessa forma, nessa reformulação, era cogitado pela Secretaria a integração da educação à tecnologia, em que se passaria a adotar as metodologias ativas e outras ações pedagógicas que se relacionavam com o ensino híbrido, surgindo, dessa maneira, uma “alternativa para o desenvolvimento de competências requeridas para o exercício da cidadania no século XXI”. (SÃO PAULO, 2020a, p. 7).

Destarte, pode-se dizer que o discurso apresentado pela colaboradora desta pesquisa se enquadra no que é proposto para a educação pública paulista com a reformulação curricular. O docente apresenta sua preocupação em alcançar as habilidades e competências propostas pelo Programa, o que seria muito importante, segundo seu julgamento. Para tanto, a hipótese é a de que há uma naturalização e incorporação do chamado modelo de competências pelos professores, que está, a cada ano, sendo inserido nas políticas educacionais paulistas, como pode ser observado na proposta de reformulação do Programa em 2019; outrossim, cabe se destacar que esse modelo vem sendo introduzido na educação brasileira desde meados de 1980, em um contexto de Mundialização do Capital. (PROENÇA-LOPES, ZAREMBA, 2013).

Nesse contexto, almeja-se introduzir o modelo das competências nas políticas e escolas brasileiras, associando-o à necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador — flexível e polivalente —, conforme demanda diretamente ligada às novas formas produtivas instauradas no capitalismo a partir dos anos 1980 (PEREIRA, 2016). Neste panorama, o modelo das competências e habilidades é fortalecido:

[...] por meio de discursos e slogans que reverberam constructos ideológicos que emanam das organizações multilaterais e de intelectuais, orgânicos e tradicionais (estes sem assumi-los na sua totalidade). (PEREIRA, 2016, p. 142).

Discursos estes que almejam legitimar as concepções hegemônicas do capital. Dessa maneira, pode-se dizer que as políticas educacionais paulistas, em especial o Programa analisado neste trabalho, estão promovendo e fortalecendo esse modelo hegemônico do capital, incorporando em seus discursos e em suas políticas a promoção do modelo das competências e habilidades. Além disso, estão alcançando, com sucesso, a legitimação desse discurso entre os professores.

Retomando algumas das respostas obtidas para a mesma questão, também ficou evidente que a outra parcela dos docentes colaboradores, onze participantes, compreende que

esse material não é suficiente para a prática docente, sendo necessária a sua complementação com outros materiais, conforme pode ser observado abaixo:

P2 Devido às características de conhecimentos individuais existe há necessidade de complementar com outros materiais.

P3 Sempre vejo a necessidade de complementar com outros assuntos e conteúdo, fazer introdução sobre o assunto.

P5 Depende o contexto em que é inserido.

P10 Acredito que a minha prática em sala de aula vai além desse material, pois ele não é suficiente sozinho, precisamos complementá-lo sempre.

P12 Acho o programa interessante, mas poderia ser melhorado.

P23 Acho os materiais insuficientes para a realidade e contexto em que trabalho.

Estas falas indicam a compreensão de que o material tem sua relevância no espaço escolar, mas que precisa ser melhorado e adequado para a realidade vivente em cada contexto. Dessa forma, o Quadro 5 apresenta essa compreensão dos docentes:

**Quadro 5 – Docentes que julgam o material insuficiente ou que precisa de complementação**

<b>DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA<sup>50</sup></b>		
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>COMPREENSÃO</b>	<b>RESPOSTAS/JUSTIFICATIVA</b>
P3	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	Acho o programa interessante, mas poderia ser melhorado. Deveriam colocar mais atividades e textos de acordo com o que vai ser trabalhado em cada bimestre. Trazer mais sugestões de atividades. Acho que para os alunos é bom, porém existem sequências que há muita repetição e demora, deveriam ser mais sucintas. O aluno acaba se desinteressando do material, mesmo que a intervenção pedagógica mencione que essa repetição é relevante. Acredito que para minha prática docente é importante, porém, deveria ter mais formação bimestral nos grupos da escola, ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) nesse sentido.
P5	INSUFICIENTE	Depende o contexto em que é inserido
P10	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	O material tem relevância para a escola, como um material de apoio. Mas poderia ser um material mais interativo com a realidade que vivemos na escola. Acredito que a minha prática em sala de aula vai além desse material, pois ele não é suficiente sozinho, precisamos complementá-lo sempre.
P20	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	Sim, ele é diverso, traz os conteúdos de forma lúdica, é bem-produtivo, só precisa ser revisado em alguns projetos. Esse ano tiraram o Projeto “Animais do Pantanal” e colocaram “Primatas”, achei mais interessante, porém na minha opinião e experiência é preciso adaptar e complementar alguns conteúdos, para ficar mais chamativo, interessante, dependendo de cada turma também. Às vezes acho que o Guia de Orientação do Professor, deixa alguns colegas acomodados, eles seguem à risca o guia, muitos dão aula do mesmo jeito todos os anos e decoram o guia, estão aplicando sem

<sup>50</sup> Nesta questão faz-se a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

		modificar nada, já deixam prontas as atividades de um ano para o outro, e cada turma tem especificidades é necessário fazer modificações todos os anos.
P23	INSUFICIENTE	Acho os materiais insuficientes para a realidade e contexto em que trabalho.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>		
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>COMPREENSÃO</b>	<b>RESPOSTAS/JUSTIFICATIVA</b>
P2	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	É relevante sim, mas devido das características de conhecimentos individuais, existe a necessidade de complementar com outros materiais.
P7	INSUFICIENTE	Não gosto muito desse material. Creio que os projetos seriam mais interessantes para o ensino médio.
P11	INSUFICIENTE	Não gosto do ler e escrever, uso porque temos que trabalhar o material na rede estadual, então trabalho corretamente e como é orientado.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>		
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>COMPREENSÃO</b>	<b>RESPOSTAS/JUSTIFICATIVA</b>
P12	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	Não completamente, pois sempre vejo a necessidade de complementar com outros assuntos e conteúdo, fazer introdução sobre o assunto, entre outras estratégias que o material não abarca na minha sala de aula.
P18	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	Não necessariamente, ele complementa os conteúdos que seriam dados aos alunos e ajuda na prática do docente. No entanto, a meu ver, o Ler e Escrever não é suficiente, pois às vezes precisamos dar conteúdos que não apresentam nele e são importantes para os alunos.
P22	É RELEVANTE, MAS PRECISA DE COMPLEMENTAÇÃO	Acho que é um apoio e esse material faz todos os alunos da rede tenham um mínimo de conteúdo, não havendo uma grande diferença entre uma escola para outra. Mas, por outro lado, acredito que é necessário complementa-lo.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Como se pode visualizar por meio do quadro acima, a compreensão desses docentes é a de que sempre há aspectos do seu cotidiano e da realidade da sala de aula e dos alunos que transcendem aquilo que é considerado pelos materiais. Apontam, ainda, que há características individuais e subjetivas dos alunos a serem reconhecidas e consideradas em sala de aula e que exigem a complementação do material pelo professor. Dessa forma, apesar de os dados obtidos revelarem que esses materiais são considerados importantes na avaliação do docente, por outro lado, demonstram que ele é insuficiente para a complexidade da sala de aula.

Um dos docentes (P3) evidenciou a necessidade de melhorar os materiais, ao apontar algumas sugestões e aspectos que não favorecem o seu uso no ambiente da sala de aula. Segundo o participante, o Programa Ler e Escrever é interessante, mas tem algumas coisas a serem melhoradas, por exemplo, a pouca variedade textual e as poucas opções de atividades em cada bimestre no material dos alunos. Para ele, seria preciso o material apresentar mais sugestões de atividades. Outra reclamação é a de que os materiais do Programa desinteressam o aluno, visto que há muita repetição nas sequências didáticas apresentadas (P3). Apesar de

entender a repetição como algo relevante para a aprendizagem, é assinalado que os alunos se desmotivam com isso, mesmo com as intervenções do docente.

O Ler e Escrever também foi apontado por um docente (P18) como um material complementar à prática docente. Ele seria uma complementação dos conteúdos escolares e de auxílio à prática docente. Segundo o participante, o material por si é insuficiente, pois os docentes “muitas vezes” precisam “dar conteúdos que não apresentam nele e são importantes para os alunos” (P18). Essa também foi a observação de outro professor (P12), que afirmou que sempre há “necessidade de complementar” os materiais do Programa “com outros assuntos e conteúdos, fazer introdução sobre o assunto, entre outras estratégias que o material não abarca na sala de aula”. Outro docente (P22) interpreta que material tem uma grande necessidade de ser complementado, mas que, apesar disso, ele é interessante, pois realiza uma unificação do currículo, fazendo com que “todos os alunos da rede [*estadual*] tenham o mínimo de conteúdo, não havendo uma grande diferença entre uma escola e outra”.

É evidente que o Programa Ler e Escrever é compreendido como uma política que impacta a vida dos docentes, mas, além disso, é compreendido como um material que auxilia, mas não é totalmente suficiente para os contextos escolares estaduais, pois não alcança os diferentes contextos. Assim, os professores não sentem confiança nesta ferramenta, tanto que precisam recorrer a outros materiais capazes de dar suporte às suas práticas. Isso é compreensível, já que, como se pode afirmar, nenhum material conseguirá ser totalmente suficiente e completo para o trabalho docente, como comenta uma das colaboradoras desta pesquisa. Porém, o problema no caso desse Programa é que ele próprio se propõe, desde o início, a resolver vários problemas da educação, da escola, do professor e do aluno. Por isso, ele faz um grande investimento de verbas públicas em materiais que se propõem a melhorar a qualidade do ensino no ensino fundamental.

Nesse contexto, o governo paulista, em uma perspectiva gerencialista de administração da política curricular, estipula um currículo oficial “sem a participação dos docentes”, agindo no sentido de atuar no modelo educacional da escola pública, pela ação nos “conteúdos escolares” e “na forma de ensinar”, com “exigências de novos procedimentos pedagógicos”, atentando contra a autonomia do trabalho docente. (FERNANDES; BARBOSA; VENCO, 2019, p. 23).

Embora alguns docentes desta pesquisa compreendam os materiais como bons, eles ainda não foram convidados a dar sua opinião sobre a construção e permanência deste Programa, sendo constantemente silenciados. A educação e seus sujeitos, no cenário do gerencialismo, continuam a ser tratados sob uma ótica tecnicista, em que *experts* planejam,



organizam e tomam decisões, e os professores executam aquilo que foi pensado e desenvolvido por outrem. É como se a educação fosse um laboratório passível de testes. Assim, questiona-se: se o objetivo principal da Secretaria da Educação fosse melhorar a qualidade do ensino de escrita e leitura da rede de ensino estadual paulista, por que não se perguntou e consultou aqueles que vivem na realidade do contexto escolar das escolas estaduais?

Um real investimento para a melhoria do contexto educacional consultaria os docentes e, principalmente, conferiria condições mais justas de trabalho, salários mais adequados, estrutura física de trabalho, melhores condições de formação de professores, entre outras ações demandadas pelos docentes. Oliveira (2016a) afirma que tal precariedade material da educação forja “a docência na SEE-SP, desde os anos 1950”, ocasionando uma “desvalorização, empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade, na precarização do trabalho docente”. (OLIVEIRA, 2016a, p.245). Assim, esta pesquisa afirma sua admiração pelos professores que trabalham na realidade das escolas estaduais paulistas, em cenários de precarização do trabalho, compreendendo e usando os materiais do Programa, reinventando a sua vivência com ele e, ainda, buscam ampliar o repertório da sala de aula complementando esse instrumento que não alcança a realidade do contexto escolar.

Assim, por meio da análise dos dados, pode-se dizer que os docentes da rede estadual de ensino apresentam-se divididos quanto à compreensão dos materiais no cotidiano docente na rede estadual paulista. Alguns percebem e compreendem o material do Ler e Escrever como interessante e como um auxílio ao seu trabalho; além disso, entendem-no como uma complementação no cotidiano docente e se relacionam positivamente com ele. No entanto, muitos dos que apresentam o material como relevante, justificam e mencionam a importância de complementação dele com outros materiais e estratégias, visto que ele não englobaria os conteúdos julgados como importantes, faltando atividades e textos, bem como estratégias pertinentes a cada contexto trabalhado.

### **6.2.2 O cotidiano do trabalho docente e frequência/uso dos materiais do Programa**

Os professores da rede estadual de ensino têm uma rotina que é estabelecida, dentre outros aspectos, a partir das políticas propostas pela Secretaria Estadual de Educação. O trabalho com os materiais do Programa Ler e Escrever é um dos fatores que influencia nessa rotina. Ele é obrigatório na rede de ensino estadual do Estado de São Paulo, assim como foi analisado nas legislações que estabelecem o Programa. (SÃO PAULO, 2007a; 2007c; 2008). Dito isso, buscou-se, com a análise dos dados, entender o cotidiano do trabalho docente com

essa obrigatoriedade do Programa, tal como a forma, a frequência e o uso que os professores fazem dos materiais do Ler e Escrever no dia a dia da sala de aula.

Foi perguntado aos docentes “Quantas vezes na semana você se utiliza dos materiais para o aluno do Programa?”. O objetivo foi entender com qual frequência os professores da rede estadual de ensino de São Carlos utilizam os materiais para os alunos — as Coletâneas de Atividades — durante a semana. Essa é uma questão fechada com alternativas. As repostas dadas aos docentes participantes sobre a frequência em que usavam os materiais para os alunos foram: uma vez na semana; de duas a três vezes na semana; de três a quatro vezes na semana; todos os dias; nunca utilizavam o material.

A partir das repostas obtidas dos 24 docentes, chegou-se ao resultado de que os professores da rede estadual de ensino de São Carlos se utilizam com frequência desse material. A seguir, para a melhor visualização dos dados, apresenta-se o Quadro 6, com as repostas obtidas no questionário por meio dessa pergunta:

**Quadro 6** – Frequência/uso dos materiais dos alunos

<b>DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA<sup>51</sup></b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
P1	2-3 vezes na semana.
P3	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P5	3-4 vezes na semana.
P10	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P20	3-4 vezes na semana.
P23	3-4 vezes na semana.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
P2	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P4	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P6	2-3 vezes na semana.
P11	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P15	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
P7	3-4 vezes na semana.
P8	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P9	3-4 vezes na semana.
P12	2-3 vezes na semana.
P13	2-3 vezes na semana.
P14	2-3 vezes na semana.
P16	2-3 vezes na semana.
P17	2-3 vezes na semana.

<sup>51</sup> Nesta questão há a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

P18	2-3 vezes na semana.
P19	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
P21	2-3 vezes na semana.
P22	3-4 vezes na semana.
P24	Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Como se visualiza no Quadro 5, seis participantes (P9, P7, P5, P20, P22, P23) disseram utilizar os materiais de três a quatro vezes na semana e nove participantes disseram utilizá-los todos os dias (P2, P3, P4, P8, P10, P11, P15, P24). Assim, conclui-se que quinze colaboradores desta pesquisa utilizam os materiais para os alunos mais de três vezes na semana, ou seja, aproximadamente 63% dos participantes. São eles: P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P15, P19, P20, P22, P23 e P24.

Os outros colaboradores, ou seja, nove participantes (P1, P6, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P21) — o que representa aproximadamente 38% das participações —, relatam que utilizam os materiais com os alunos de duas a três vezes por semana. Nenhum colaborador manifestou utilizá-los apenas uma vez por semana ou nenhuma vez por semana. Dessa forma, ao analisar esses dados, é possível afirmar que uma parcela significativa dos colaboradores utiliza os materiais mais de três vezes por semana; no entanto, uma parcela dos colaboradores, mesmo que seja uma representação menor, cerca de 38%, como apresentado, expõe que utiliza os materiais de 2 a 3 vezes na semana, representando menor frequência de uso dos materiais do Programa. Tal fato evidencia que não há como generalizar a frequência do uso dos materiais, visto que nem todos os colaboradores os utilizam com frequência. Porém, é possível afirmar que os professores utilizam as Coletâneas de atividades para os alunos pelo menos duas vezes na semana.

Além disso, é relevante notar que o quadro foi dividido por tempo de docência na rede de ensino estadual paulista. Assim, constata-se que os docentes com menos tempo de docência na rede estadual adotam e utilizam os materiais com mais frequência, apenas dois docentes (P1 e P6) afirmam que utilizam os materiais de 2 a 3 vezes por semana. Contrariamente, com os docentes com mais de dez anos de docência, esse número se inverte: mais de 50% dos colaboradores com esse tempo de trabalho na rede estadual afirmam que usam os materiais do Programa menos vezes por semana. Dessa forma, pode-se dizer que os professores mais novos na rede estadual utilizam com mais frequência os materiais do que os docentes com mais de dez anos de docência.

Nesse sentido, presume-se que os professores com menos tempo de serviço sintam-se mais inseguros de não usar os materiais do Programa, visto que seu uso é obrigatório. Além

disso, docentes com mais tempo na rede estadual encontram mais facilmente brechas e caminhos para se desviarem das imposições do Programa, uma vez que possuem mais familiaridade com a estrutura. Sobre tal fato, Gimenes (2017) menciona que, com sua pesquisa, percebeu que alguns professores usam os materiais e outros não usam e apresentam insatisfação com a proposta. Dessa maneira, afirma que, mesmo os docentes usando os materiais, muitos acabam usando outros materiais complementares. Os professores participantes de sua pesquisa apontam que os materiais do Ler e Escrever são desatualizados e não se enquadram na realidade que vivem (GIMENES, 2017). Dito isso, essa autora chega a considerações semelhantes as expostas nesta pesquisa: nem todos os professores utilizam os materiais por diferentes motivos. No entanto, nesta pesquisa não se evidenciou, de fato, os motivos para tal escolha.

Outra questão elaborada no questionário evidenciou o uso dos materiais do Programa Ler e Escrever no cotidiano do trabalho docente. Nessa pergunta, questionou-se sobre o uso das sequências didáticas e dos projetos do Programa, da seguinte maneira: “Você se utiliza das sequências didáticas e dos projetos do Programa?”. Como já exposto nesta pesquisa, as sequências didáticas e os projetos são propostos para o professor por meio das orientações dispostas no documento “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas”. (SÃO PAULO, 2010a).

A questão proposta é fechada com algumas alternativas dispostas da seguinte forma: a) Sim, utilizo as sequências e projetos exatamente da forma que estão apresentados; b) Sim, mas mudo algumas estratégias e o andamento das sequências e projetos; c) Não, acho que não são pertinentes; d) Outra. Na última alternativa os docentes poderiam expor sua resposta à questão de maneira diversa, todavia, nenhuma professora utilizou esse campo.

Analisando os dados obtidos nessa questão foram obtidos os seguintes resultados: 10 dos participantes assinalaram a alternativa A (Sim, utilizo as sequências e projetos exatamente da forma que estão apresentados); 14 dos participantes assinalaram a alternativa B (Sim, mas mudo algumas estratégias e o andamento das sequências e projetos); e, por fim, nenhum participante assinalou a alternativa C (Não, acho que não são pertinentes). Para identificar esses participantes, foi elaborado o Quadro 7.

**Quadro 7** – Uso das sequências didáticas e projetos estipulados nos Guias para os professores relacionado com o tempo de docência na rede estadual

DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA <sup>52</sup>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA

<sup>52</sup> Nesta questão há a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

P1	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P3	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P5	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P10	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P20	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P23	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
P4	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P2	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P6	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P11	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P15	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
P7	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P8	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P9	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P12	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P13	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P14	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P16	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P17	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P18	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P19	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P21	Sim, <b>exatamente</b> como estão apresentados.
P22	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.
P24	Sim, com <b>mudanças</b> nas estratégias.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Assim, afirma-se por meio dos dados obtidos que os docentes utilizam as indicações e orientações dadas nos materiais do Programa Ler e Escrever, orientações essas que estão expostas nas sequências e projetos expostos nos Guias de Planejamento do Professor. (SÃO PAULO, 2014b). No entanto, percebe-se que há uma resistência no trabalho com os materiais e a forma demonstrada por eles de resistir às imposições prescritivas é explorando outras possibilidades, como as falas expostas anteriormente indicavam, por meio da questão “Você se utiliza das sequências didáticas e dos projetos do Programa?”. Nas falas, eles apontam que o material é relevante, mas que no dia a dia em sala de aula, também recorrem a outros materiais de apoio.

Nesse sentido, vale ressaltar as falas de alguns participantes. Segundo P2, as orientações e sequências do material são relevantes e ajudam, mas “devido às características dos conhecimentos individuais” (de cada aluno), “existe a necessidade de complementar com outros materiais”. O P10 relata que os materiais do Ler e Escrever são importantes, mas afirma que

precisa sempre complementar o material, pois a sua realidade vai além da deles. Ainda, o P12, afirma que sempre vê a necessidade de complementar os materiais “fazer introdução sobre o assunto, entre outras estratégias” já que o material, segundo ele, “não abarca” a sua sala de aula.

Sobre a resistência docente frente a esses materiais, seja por complementação com outros materiais, seja pelo uso de outras estratégias, Licínio Lima (1991) aponta que no contexto educacional os atores sociais tendem a cometer o que ele chama de “infidelidade normativa” frente às regras e legislações prescritas de forma vertical, isto é, às determinações nas quais estes não se encontram pertencidos, nem à sua realidade. Essa infidelidade seria uma interpretação das regras formais e produção das próprias regras pelos atores sociais no contexto escolar, sendo esta uma maneira de correção das regras formais, de suas deficiências e erros frente às particularidades de suas realidades (LIMA, 1991, p. 144). Além disso, Lima (1991) aponta que os professores não são infiéis as regras formais, mas são fiéis aos seus próprios preceitos, objetivos, estratégias e interesses, ao se proporem seguir aquilo apresenta sentido dentro do seu contexto escolar, como uma forma de “fuga deliberada do normativismo”. (LIMA, 1991, p. 146). À vista disso, as falas anteriormente apresentadas dos colaboradores desta pesquisa revelam a infidelidade normativa dos professores. Esses profissionais, que são fiéis às suas próprias convicções, tomam decisões para além dos materiais do Ler e Escrever, o que foi analisado muito positivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Aspectos sobre o cotidiano docente e sobre sua relação com os materiais do Programa também ficam evidentes quando os professores foram questionados sobre o uso dos Guias de Planejamento do Professor, por meio da seguinte questão: “Como você planeja e organiza as suas aulas? Você se utiliza das orientações dos Guias do Programa Ler e Escrever para os professores nesse processo?”. Essa também era uma questão fechada com algumas alternativas, sendo:

- a) Eu planejo minhas aulas, utilizando a proposta do Ler e Escrever de planejamento e organização, sigo à risca as orientações, utilizo as estratégias de ensino apresentadas, pois acredito que as orientações são pertinentes para a realidade e contexto em que trabalho.
- b) Eu planejo e organizo minhas aulas, tendo como base os materiais de orientação ao professor do programa, mas tenho a necessidade de buscar outros materiais complementares e usar outras estratégias de ensino, pois, para a realidade e o contexto em que trabalho, apenas o uso dos materiais do programa não é suficiente.
- c) Eu uso os materiais do Ler e Escrever para orientações dos professores por uma questão de obrigatoriedade, mas se pudesse escolheria outros materiais para organizar e planejar minhas aulas. Não concordo com a proposta e/ou com a metodologia abordada nela, acredito que ela não condiz com a realidade em que trabalho.
- d) Organizo e planejo minhas aulas por conta própria, utilizo materiais que acho condizente com a realidade de alunos que tenho e também que são mais eficientes

para os objetivos que proponho. Não faço uso dos materiais de orientações aos professores ofertados pelo Programa Ler e Escrever.

e) Outra.

Como se observa, essa questão abarcava mais informações e dava diversas possibilidades para a escolha da resposta, além de permitir que os docentes respondessem de um modo pessoal pelo uso da opção “Outra”.

Dessa maneira, analisando os dados obtidos no questionário, verifica-se que uma parcela maior de participantes assinalou a alternativa B, totalizando 18 docentes; 4 docentes optaram pela alternativa A; e 2 docentes pela alternativa C. Nenhum docente participante do questionário optou pelas alternativas D ou E.

O quadro abaixo (Quadro 8) foi criado com o objetivo de analisar e apresentar os dados obtidos por meio dessa questão, tal como identificar a resposta dada por cada docente. Além disso, esse quadro também apresenta o tempo de docência desses participantes com a intenção de perceber se o tempo de docência influencia ou não o uso dos materiais do Programa em seu planejamento, notadamente os Guias de planejamento do Professor:

**Quadro 8 – Planejamento das aulas e uso dos Guias de planejamento do professor**

<b>DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA<sup>53</sup></b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
P1	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P3	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P5	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P10	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P20	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P23	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
P2	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P4	Segue o material e suas orientações, pois <b>são pertinentes para seu trabalho.</b>
P6	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P11	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P15	Segue o material e suas orientações, pois <b>são pertinentes para seu trabalho.</b>
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
P7	Utiliza os materiais por questão de <b>obrigatoriedade.</b>
P8	Segue o material e suas orientações, pois <b>são pertinentes para seu trabalho.</b>
P9	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P12	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P13	Utiliza os materiais por questão de <b>obrigatoriedade.</b>
P14	Segue o material e suas orientações, pois <b>são pertinentes para seu trabalho.</b>

<sup>53</sup> Nesta questão faz-se a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

P16	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P17	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P18	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P19	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P21	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P22	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.
P24	Utiliza os <b>materiais como base</b> , mas complementa e amplia para a sua realidade.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Destarte, nota-se que os docentes que participaram do questionário organizam seu cotidiano em sala de aula utilizando o material de orientação aos docentes, os chamados Guias de Planejamento, que contêm orientações e sequências didáticas.

Por meio dos dados obtidos nessa questão, também se verifica que os docentes utilizam o material do Programa. Dessa forma, conforme revelado, 18 docentes usam o material, mas, ao mesmo tempo, o julgam incapaz de suprir as necessidades de seu contexto, seja por preferirem outros materiais complementares e estratégias, seja por julgarem o material inadequados e não concordarem com a sua proposta. Outro dado interessante é que uma pequena parcela de docentes — quatro (P4, P8, P14 e P15) —, julgam o material condizente e pertinente com a realidade e contexto em que vivem, seguindo estritamente o que é orientado e sugestionado neles. Ademais, esses docentes estão trabalhando com os materiais há mais de cinco anos; os docentes P4 e P15 usam os materiais entre cinco e dez anos; já os docentes P8 e P14 usam os materiais há mais de dez anos.

Outro fato percebido na análise dos dados com relação a essa questão é que todos os docentes participantes com menos de cinco anos de magistério — seis (P1, P3, P5, P10, P23 e P20) — responderam que organizam e planejam suas aulas tendo por base os materiais do Programa, mas, ao mesmo tempo, buscam outros materiais e estratégias, uma vez que ele não condiz com o contexto e realidade que vivenciam, julgando que apenas o uso dos materiais do Programa é insuficiente.

Dentro do contexto da análise dessa questão, um fato também chama a atenção: apenas docentes com mais de dez anos de magistério responderam que usam os materiais do Ler e Escrever por obrigatoriedade — dois, sendo eles os participantes 7 e 13 —, afirmando que se pudessem escolheriam outros materiais, pois não concordam com a proposta e/ou metodologia abordada nele. Esses docentes trabalham há mais tempo na rede estadual — alguns, possivelmente, há mais de 15 anos —, o que leva a hipótese de que esses professores tinham uma referência de ensino antes da implementação do Programa nas escolas estaduais paulistas,



tinham suas hipóteses de ensino de leitura e escrita. Conforme foi apresentado inúmeras vezes nesta dissertação, o Programa Ler e Escrever foi proposto aos docentes como uma chave para o sucesso, uma chave criada por *experts* e técnicos que não estavam nas escolas, mas que sabiam a fórmula para melhorar a qualidade da educação — fato que dificultou a aderência dos professores ao Programa, visto que estes não foram consultados e valorizados no processo de construção da política. Além disso, vale retomar o discurso da Secretária da Educação na época da importação do Ler e Escrever das escolas municipais para as escolas estaduais, Maria Helena Guimarães de Castro. Castro (2008a) afirmava que o problema central da educação estaria na má qualidade de formação e na atuação de professores nas escolas públicas brasileiras, propondo como solução um Programa que atenderia a essa demanda, o Ler e Escrever. Assim sendo, há a hipótese de que a menor aderência e resistência de professores com mais tempo de prestação de serviço na rede estadual esteja no fato desses entenderem que tais discursos menosprezavam aquilo que os professores sabiam, desconsideravam sua formação, sua história docente e, dessa maneira, desrespeitavam seus saberes e formação profissional.

Sobre o uso dos Guias de Planejamento pelos docentes, Constancio (2012) apresenta uma perspectiva semelhante à realidade abordada nesta pesquisa, mas com evidências diferentes da parte dos colaboradores de sua pesquisa, posto que, segundo ela, os profissionais se utilizam dos materiais do Ler e Escrever. Porém, esse uso não é constante como se pressupõe nos Guias de Planejamento do Professor. Os participantes de sua pesquisa não utilizavam os materiais por dias ou semanas e, quando faziam, os utilizavam próximo a datas comemorativas. Ainda segundo o trabalho de Constancio (2012), os materiais do Programa revelam-se como uma imposição ao cotidiano docente, reduzindo o planejamento do professor a uma rotina preestabelecida, um processo simplificado no qual não há necessidade de detalhamento e de reflexão da prática.

Outra questão foi proposta no questionário envolvendo os Guias de planejamento dos professores, sendo: “Você acha que os Guias de Planejamento para o professor contribuem com sua prática docente?”. Essa questão foi proposta em uma versão aberta. No entanto, as respostas obtidas foram objetivas com “sim” ou “não” e, em alguns casos, algumas justificativas. Veja abaixo as repostas dos docentes para essa questão (Quadro 9):

**Quadro 9** – Contribuição dos Guias de Planejamento para o professor

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
P1	Sim, no Guia tem muitas sugestões de atividades que são bem enriquecedoras, é um norte para o professor.
P2	Com certeza. É um ótimo material.

P3	Parcialmente, deveriam ser mais estudados com a equipe pedagógica e com o pessoal da Diretoria de Ensino, oferecendo formações nesse sentido.
P4	Sim, mas poderia conter sugestões de práticas educacionais de sucesso realizadas por outras docentes da rede estadual.
P5	Não.
P6	Sim.
P7	Sim, mas falta muita coisa ainda nesse material para ser mais eficaz.
P8	Sim
P9	Sim contribuem muito.
P10	Sim, é necessário usar esse material e seguir as orientações dadas nele. Tem coisas relevantes nas orientações, mas outras são óbvias para os docentes ou mesmo desnecessárias que não tem uso em sala de aula.
P11	Sim.
P12	Sim, mas apenas como um material de estudo e apoio.
P13	Sim
P14	Sim
P15	Sim
P16	Sim
P17	Sim
P18	Sim, acho que contribuem com a prática.
P19	Sim
P20	Como disse na resposta anterior contribui, porém o professor não pode se acomodar, porque o guia diz exatamente o que você precisa fazer, até o que vai dizer, e na minha opinião é preciso complementar as orientações com coisas e exemplos do tempo em que vivemos, as vezes adaptar algo para realidade das escolas e da comunidade onde se leciona.
P21	Sim, contribuem para o engajamento da minha prática.
P22	Sim
P23	Sim, acho que o material orienta e dá um norte aos professores.
P24	Sim, é uma orientação eficiente.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

A partir das participações, obteve-se 22 respostas positivas a essa questão, como pode ser visto no quadro acima, e apenas 2 respostas negativas (P3 e P5), contribuindo com a ideia de que os professores veem uma contribuição dos materiais em seu dia a dia na sala de aula. Um dos participantes (P12) apontou que o material contribui com a prática, “mas apenas como um material de estudo e apoio”. Outro participante (P7) também comentou que o material contribui, porém apontou que o material é falho, pois “falta muita coisa ainda nesse material para ser mais eficaz”. O P10 também mencionou que o material contribui para a sua prática, pois haveria “coisas relevantes nas orientações”, mas, ao mesmo tempo, apresentaria coisas que “são óbvias para os docentes ou mesmo desnecessárias, que não têm uso em sala de aula”. Além disso, o P20, não obstante afirmar que o material contribui para a prática docente, afirma que o

guia “diz exatamente o que você precisa fazer, até o que vai dizer” na sala de aula, mas que é “preciso complementar as orientações com coisas e exemplos de tempo em que vivemos” e, também, “adaptar para realidade das escolas e da comunidade onde se leciona” compreendendo-o e complementando-o. Isso evidencia a necessidade de adaptação do material ao contexto vivido, bem como sua complementação com diversos materiais e estratégias.

Os professores também responderam a uma questão que permitiu analisar o seu cotidiano e o trabalho com os materiais do Programa focados nesta pesquisa, os materiais do Ler e Escrever. Assim, questionou-se a forma como os professores avaliam seus alunos e se o Ler e Escrever traz alguma contribuição nesse processo: “Conte como você faz o processo de avaliação dos seus alunos. O Programa Ler e Escrever traz alguma contribuição nesse sentido?”. Novamente, essa foi uma questão aberta que permitiu respostas variadas dos docentes participantes. Abaixo, há um quadro (Quadro 10) em que foram quantificadas e identificadas as respostas a essa questão:

**Quadro 10 – O processo de avaliação e o Programa Ler e Escrever**

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Realizo a avaliação diagnóstica e processual levando em conta todo o processo de aprendizagem no qual no aluno percorre. O Ler e Escrever auxilia sim, algumas atividades propostas são realizadas individualmente, em duplas e grupos e, ao realizá-las, é possível observar o desempenho/desenvolvimento dos alunos.
P2	Faço avaliação formativa a fim de observar os progressos de escrita e leitura e alfabetização matemática.
P3	Eu me baseio na participação dos alunos na sala de aula, nos grupos, nas atividades realizadas, no interesse subjetivo de cada um. Acho que o ler e escrever contribui, mas não é suficiente, pois é muito diferente a forma da realização das atividades no livro daquela que é apresentada na proposta quando há as avaliações em processo da rede estadual.
P4	Faço avaliação formativa afim de perceber quais os objetivos estão sendo alcançados. Faço uma tabela com valores, mas a partir da descrição de avanço formativo.
P5	Vejo a evolução de cada aluno ao longo do processo.
P6	Sim, gosto muito desse material avalio os alunos a cada atividade desenvolvida.
P7	Elaboro a avaliação usando o ler e atividades complementares
P8	Sim, o programa Ler e escrever contribui para avaliar os meus alunos.
P9	Sim, faço as atividades conforme os conteúdos e modelos.
P10	A avaliação é feita do processo de ensino em geral, avalio todos os dias meus alunos, é um processo formativo. Eu utilizo as instruções do programa, faço sondagens e utilizo as fichas de observação dos alunos.
P11	Não, o programa Ler e Escrever não contribui com o processo de avaliação.
P12	A avaliação é considerada pela devolutiva dos alunos
P13	Sim, mas avaliação é um processo contínuo. Sim, o programa trouxe contribuição.
P14	Faço a avaliação dos meus alunos de acordo com as orientações do Programa Ler e Escrever.
P15	Sim, acho que o programa contribui para avaliar os alunos.
P16	A avaliação é processual e tem algumas contribuições do material do programa.
P17	Para o 1º ano tem contribuição. A avaliação no 1º ano é feita tendo por base o Ler e Escrever.

P18	Avalio meus alunos com atividades que tenham a ver com o Programa Ler e Escrever, para dar sequência e reforço aos conteúdos trabalhados no material.
P19	Sim, os materiais do programa auxiliam para o processo de avaliação.
P20	Contribui na medida em que dá subsídios para uma avaliação contínua. O material é diverso, possibilita trabalhar com várias hipóteses de alfabetização ao mesmo tempo, isso facilita quando trabalhamos com salas tão diversas. Eu faço avaliação de cada aluno conforme eles avançam dentro das suas possibilidades de avanço, o material do Ler possibilita retomar alguns conteúdos após a avaliação, para recuperação contínua também, no que diz respeito à alfabetização (1º e 2º ano) o material auxilia muito. Porém, é preciso complementar com outras atividades, principalmente pela cobrança das avaliações externas (AAP, SARESP), eles cobram conteúdos que não seguem o cronograma do Ler e Escrever e do EMAI.
P21	Sim, acho que o material traz contribuições para a avaliação dos meus alunos.
P22	Avaliação é feita com base no ler e escrever, com a finalidade de saber quais habilidades que não houve uma aprendizagem satisfatória é a necessidade de retomá-las.
P23	Para minha avaliação, me baseio nas cantigas expostas no material do Ler e Escrever. Faço lista de palavras e busco sempre inovar.
P24	Sim o programa contribui, tem avaliações em cada ano e retorno dos alunos e, também, no assunto em que trabalhamos.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Após a análise dos dados obtidos por meio dessa questão, verificou-se que 19 participantes tiveram respostas positivas, ou seja, os professores afirmaram que os materiais do Programa contribuem com o processo de avaliação (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24). Algumas respostas foram sucintas e asseguraram apenas que há contribuição do Programa Ler e Escrever para o processo de avaliação (P8, P13, P15, P19, P21), assim, para essa questão, os professores não apresentam seu processo de avaliação ou dizem como os materiais contribuem, há apenas uma resposta positiva a essa questão, como pode-se observar na apresentação dos dados no quadro 10.

Outro discurso chamou atenção nas respostas para essa questão. Cerca de sete docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P10, P13 e P16) afirmam que o processo de avaliação é formativo e processual — cada atividade é avaliada ao longo de todo o processo do ensino —, evidenciando, ainda, que as atividades dispostas pelo Programa são positivas nesse sentido. Assim, julga-se necessário apresentar que tais respostas condizem com o que é dito pelos materiais do Programa no que se refere ao processo de avaliação. Como já evidenciado nesta pesquisa, a concepção de avaliação apresentada nos Guias de Planejamento do professor é tida como um “processo formativo” e “contínuo” no qual se afirma não haver necessidade de os docentes desenvolverem “situações distintas das cotidianas”, sendo esse um processo que o professor analisa e avalia “o que se passa na escola”, sobretudo o “avanço dos alunos em relação as expectativas de aprendizagem”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 26). À vista disso, afirma-se que os professores

acabam por concordar com a perspectiva de avaliação proposta pelo Programa. Todavia, com os fatos apresentados, questiona-se: essa concordância é por eles acreditarem que a ideia de avaliação proposta é suficiente e adequada para as escolas estaduais ou por naturalizarem o discurso hegemônico — pautado no modelo das competências e habilidades — que vem sendo incentivado há mais de 20 anos na educação paulista?

A perspectiva de avaliação presente no Ler e Escrever dá todas as “receitas do sucesso” para que os docentes alcancem um bom processo de avaliação. E legitima isso em sua descrição, propondo as atividades que devem ser feitas. Ou seja, para os docentes que trabalham com esses materiais, talvez essa acabe sendo a melhor alternativa, uma vez que o contexto não viabiliza uma boa formação continuada de professores, não materializa instrumentos e estruturas para melhorar seus trabalhos, entre outros aspectos de aprimoramento do trabalho docente.

No entanto, a partir das respostas obtidas, quatro professores (P3, P7, P18 e P20) também relatam que, por mais que os materiais apresentem certa contribuição para o processo avaliativo, observam, ao mesmo tempo, a necessidade de complementá-los com algumas estratégias e ações avaliarem mais adequadamente seus alunos. Assim, um docente (P3) respondeu que os materiais contribuem com o processo de avaliação, “mas não é suficiente”, pois, segundo ele, “é muito diferente a forma da realização das atividades no livro daquela que é apresentada na proposta, quando há as avaliações em processo da rede estadual”.

Outro docente (P20) também evidenciou que os materiais contribuem para a avaliação “na medida em que dá subsídios para uma avaliação contínua, que o material é diverso, possibilita trabalhar com várias hipóteses de alfabetização ao mesmo tempo”. Porém, destaca que é necessário complementá-los “com outras atividades, principalmente, pela cobrança das avaliações externas (AAP, SARESP), eles cobram conteúdos que não seguem o cronograma do Ler e Escrever e do EMAI”. Dessa maneira, é importante pontuar que a rede estadual tem como instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos e “do percurso do ensino desenvolvido pelo professor” “a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e as Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP)” (SÃO PAULO, 2020a, p. 50), além da avaliação externa do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No entanto, como mencionado nas falas apresentadas, os professores buscam elementos e atividades que complementam o currículo, uma vez que as avaliações obrigatórias destoam do conteúdo apresentado nos materiais ofertados aos alunos e aos professores pelo Programa Ler e Escrever.

Cabe observar que a avaliação da aprendizagem tem sido amplamente discutida nas últimas décadas como sendo um “elemento central” para a “garantia da qualidade” e “promoção da equidade” nas escolas brasileiras, mostrando-se como parte essencial da gestão amparada

nos discursos da NGP, sendo usada em muitos países como “regulação do trabalho docente”, interferindo e alterando a organização escolar. (OLIVEIRA, 2019, p. 279). Confirmando tal afirmação, nesta pesquisa os docentes mencionam que a avaliação dos alunos é elaborada levando em conta os mecanismos de avaliação externa. Além disso, pelo discurso dos colaboradores é possível notar a responsabilização que eles atribuem aos seus trabalhos para melhorar o rendimento dos alunos nas avaliações externas, ou seja, responsabilizam-se pelo sucesso dessa ação ao ponto de buscarem complementar o ensino com esse propósito. A esse respeito, tal discurso que centra a responsabilidade de melhores desempenho dos alunos sobre o trabalho docente, sem levar em conta o contexto vasto de desigualdade existente em nosso país, “tem contribuído para a perda de confiança dos docentes como profissionais” e para a “depreciação da carreira” docente. (OLIVEIRA, 2018, p 57).

Assim, como se nota pelas falas, os professores da rede estadual de ensino de São Carlos, colaboradores desta pesquisa, utilizam os materiais do Ler e Escrever em seu cotidiano docente pelo menos duas vezes por semana. No entanto, nota-se que em cada contexto o docente dá a sua própria significação, expande as estratégias e potencializa a sua prática a partir daquilo que entende ser melhor para o seu contexto e para as suas demandas. Isso significa que, por mais que os materiais do Programa estudado contenham determinações e pressuponham certa padronização dos processos e dos conteúdos do ensino, os professores, com base em suas respostas, expõem resistência e são fiéis aos seus preceitos pedagógicos e aos seus próprios objetivos (LIMA, 1991), atuando para um ensino mais contextualizado, respeitando as singularidades desse ambiente. Contudo, é relevante mencionar que o Programa também exerce sua influência nas ações, posto que os professores, conforme visto, utilizam esses materiais alguns dias por semana, movem suas estratégias de ensino por meio dos objetivos esperados nas avaliações externas, entre outras situações que o uso desse material implica.

### **6.2.3 Dificuldades e limitações frente ao material e o impacto no trabalho docente**

Os materiais do Programa são definidos pela Secretaria da Educação de São Paulo como instrumentos que almejam “apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 1). Assim, para investigar as dificuldades e limitações do Programa Ler e Escrever no desenvolvimento do trabalho docente, lançou-se algumas questões que serão expostas e analisadas abaixo.

Em uma questão aberta, questionou-se os professores sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com os materiais dos alunos: “Você encontra dificuldades no trabalho com os materiais do Programa voltados para os alunos? Comente.”.

Sete professores (P8, P15, P17, P19, P20, P22, P24) afirmam que não encontram nenhuma dificuldade com os materiais dos alunos e os consideram fáceis. Destarte, expõe-se abaixo (Quadro 11) as afirmações destes docentes que afirmam não ter dificuldades com os materiais do Programa:

**Quadro 11** – Professores que afirmam não terem dificuldades com os materiais do Programa Ler e Escrever

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P8	Não, acho fácil trabalhar com os materiais
P15	Não encontro dificuldades com esse material.
P17	Não tenho dificuldades.
P19	Não tenho dificuldades.
P20	Não, ele é bem fácil, os alunos gostam bastante da diagramação colorida, tem muita diversidade textual.
P22	Não tenho dificuldades.
P24	Não, porque temos o suporte da gestão, além de trabalhar em colaboração professor e família.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Evidencia-se, a partir dessas respostas, que os professores não encontram dificuldades e limitações com o material dos estudantes. Além disso, como é possível observar no quadro, dois professores (P20 e P24) comentam que o material possui diversidade textual para os alunos e que, além de não possuírem dificuldade, o suporte da família e da gestão escolar os auxilia no trabalho com esses materiais.

Quatro docentes (P1, P2, P9 e P11) responderam que não encontram dificuldades no trabalho com o material dos alunos, mas apontam algumas ressalvas. Segundo o P3, o material apresenta “sequências” com muitas “repetições” de atividades, mas que o trabalho do professor não pode focar nelas. Ele completa que, por isso, é preciso buscar alternativas, até porque “existem outras habilidades que o aluno precisa desenvolver”. O P2 mencionou que não possui dificuldades com o material dos alunos, mas que “é necessário haver outras atividades”. Nesse mesmo sentido, o P11 pontuou que não encontra dificuldades com os materiais, mas que sua preferência é pelo uso de “outros métodos e outros livros didáticos”, já que “O Ler e Escrever é muito cansativo para as crianças”. Conforme o P9, o trabalho com alguns alunos é mais dificultoso do que com outros, demandando mais tempo de trabalho.

O P1 afirmou que não encontra dificuldades, mas necessita “realizar muitas atividades complementares de sistematização da alfabetização”, pois o material é pobre para a etapa de

ensino que ela leciona, o primeiro ano. Segundo esse participante, inicialmente o material trabalhava “as competências leitoras, interpretação o letramento em si”, enquanto a aquisição do código era precariamente abordada. De acordo com ele, essa seria uma grande falha do material já que o aluno, nesta etapa, está iniciando o ensino fundamental e esse conhecimento é importante. No entanto, no ano de 2020, houve uma reedição e o material foi complementado e, segundo o participante, isso melhorou o conteúdo e a abordagem.

Muitos docentes (P3, P4, P5, P6, P7, P10, P12, P13, P14, P16, P18, P21 e P23) responderam que encontram dificuldades para trabalhar com os materiais dos alunos. Alguns especificaram suas dificuldades, e outros não. O P3 mencionou que considera o material pobre em atividades e com “pouca diversidade” nos conteúdos. O P7 julga que os materiais não são pertinentes à realidade e ao contexto vivido, o que dificultaria o trabalho com eles. O P6 aponta que há uma falta de resposta e de explicação nas atividades. Os docentes P3, P10, P12 e P14, por sua vez, mencionam que há necessidade de procurar outros materiais para “introduzir e complementar as informações do Ler e Escrever”, que os alunos possuem dificuldades em algumas atividades e que seria necessário haver uma revisão. O P23, afirma que encontra dificuldades e que os materiais deveriam apresentar mais atividades para a construção da escrita, pois, segundo ele, há pouco repertório de atividades desse tipo.

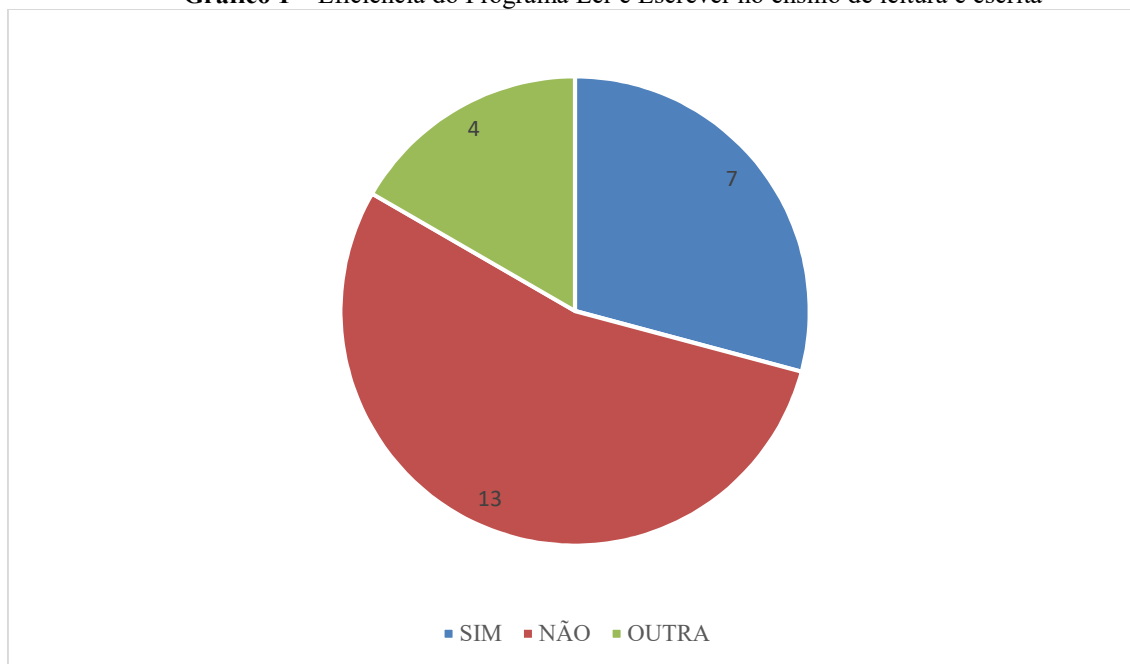
Os dados apresentados sugerem as questões: qual é o conteúdo estipulado nos materiais do Programa? Qual é a qualidade desse conteúdo? Por que os docentes entendem que esses materiais não são suficientes? Como esses conteúdos tornam-se um dificultador do trabalho professor? Sobre esses questionamentos, o trabalho de Meyer (2016) expôs que os materiais do Ler e Escrever apresentavam “conteúdos empobrecidos” para o ensino da língua materna, em especial, os relacionados aos estudos de gêneros textuais, trazendo propostas pobres que exploravam poucos aspectos do ensino da leitura e escrita por meio de gêneros textuais. Outras pesquisadoras estudaram a qualidade dessa proposta de ensino e leitura. Jurazeky e Santos (2013) afirmam que não há uma sequência lógica na forma que são expostos os conteúdos do Programa Ler e Escrever, em especial a apreciação literária dos gêneros propostos, resultando na confusão dos professores sobre as orientações didáticas do Programa, pois tais esclarecimentos necessitariam de conhecimentos teóricos sobre textos literários, que não são proporcionados no Ler e Escrever. Dessa forma, ambas as pesquisas abordadas apresentam algumas perspectivas sobre a qualidade do conteúdo proposto para o ensino de leitura e escrita e as dificuldades que se apresentam para os professores diante desses conteúdos. Tais pesquisas convergem com as avaliações dos docentes relatadas anteriormente: os professores colaboradores desta pesquisa afirmam que encontram dificuldades justamente para entender e



aplicar os conteúdos que são propostos no Programa Ler e Escrever, na forma como a sequência didática é apresentada nos materiais. Evidencia-se, dessa maneira, que os conteúdos propostos nos materiais do Programa não são suficientes para os professores, têm falhas, leva esses profissionais a viver em um contexto de insegurança e os induz a se organizar procurando referências mais estruturadas para o ensino de leitura e escrita.

Outra questão expõe as dificuldades e limitações dos professores frente aos materiais do programa. Os professores foram questionados se os materiais eram suficientes para o ensino de leitura e escrita, por meio da seguinte pergunta: “Você considera suficientes e adequados os materiais do Ler e Escrever para ensinar uma criança a leitura e a escrita, ou seja, para alfabetizá-la?”. Essa era uma questão fechada com alternativas: “sim”, “não” e “outra. O gráfico abaixo expõe as respostas obtidas (Gráfico 1):

**Gráfico 1** – Eficiência do Programa Ler e Escrever no ensino de leitura e escrita



**Fonte:** Gráfico em forma de pizza formulado pela autora por meio dos dados obtidos no questionário on-line, enviado aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede de ensino estadual de São Carlos.

Destarte, é possível observar que a maior parte dos participantes da pesquisa, cerca de treze professores, consideram os materiais insuficientes para ensinar a leitura e escrita (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P11, P13, P16, P18, P21, P22, P23). Por meio desses dados, pode-se dizer que os materiais, na realidade dos professores colaboradores desta pesquisa, não cumprem com um de seus principais objetivos: amparar os professores na “difícil” função de ensinar os alunos a ler e escrever. (SÃO PAULO, 2007a). Esses dados também suscitam a reflexão sobre a eficiência e eficácia do Programa, sendo que tais termos são veementemente enfatizados pelos

discursos e planos de governo do PSDB. Questiona-se, então: se o Programa não atinge seu principal objetivo, por que mantê-lo como política curricular em todo o Estado? Por que não o reformular, a fim de criar um Programa que seja mais condizente com a realidade docentes e com base nas avaliações destes?

Outra análise foi realizada por meio desta questão: a relação tempo de docência com a opção escolhida pelos colaboradores. Para isso, elaborou-se o quadro abaixo (Quadro 12):

**Quadro 12** – Relação de respostas sobre a eficiência dos materiais do Ler e Escrever para ensinar leitura e escrita com o tempo de docência dos colaboradores na rede de ensino estadual

<b>DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA<sup>54</sup></b>	
<b>Colaborador</b>	<b>Resposta</b>
P1	Parcialmente
P3	Não
P5	Não
P10	Sim
P20	Parcialmente
P23	Não
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>	
<b>Colaborador</b>	<b>Resposta</b>
P2	Não
P4	Não
P6	Não
P11	Não
P15	Sim
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>	
<b>Colaborador</b>	<b>Resposta</b>
P7	Não
P8	Sim
P9	Sim
P12	Parcialmente
P13	Não
P14	Parcialmente
P16	Não
P17	Sim
P18	Não
P19	Sim

<sup>54</sup> Nesta questão faz-se a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

P21	Não
P22	Não
P24	Sim

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

Com esse quadro, pode-se observar que independentemente do tempo de docência — seja um professor iniciante, seja um professor com mais tempo de experiência —, a maior parte dos docentes considera os materiais do Ler e Escrever inadequados para o ensino de leitura e escrita. Essa relação também possibilita dizer que se os materiais não são adequados, há uma dificuldade no trabalho com os materiais do Programa Ler e Escrever pelos docentes.

Ademais, é possível observar que dos professores com menos de cinco anos de trabalho na rede estadual, apenas um optou pela resposta “sim” (P10), sendo que dois deles (P1 e P12) optaram pela resposta “outra”, considerando os materiais parcialmente<sup>55</sup> adequados, e os outros 3 (P3, P5 e P23) optaram pela resposta “não”. Pode-se dizer que os participantes com menos de cinco anos de docência não consideram os materiais do Ler e Escrever suficientes para o processo de alfabetização.

Com os colaboradores da pesquisa com tempo de docência entre cinco e dez anos esse quadro não se diferencia: apenas um docente opta pela resposta sim (P15), enquanto quatro deles (P2; P4; P6; P11) apresentam que não consideram os materiais suficientes para ensinar leitura e escrita, não havendo nenhuma resposta “outra”.

No entanto, com os colaboradores mais experientes, com mais de dez anos de tempo de docência na rede de ensino estadual, cinco deles (P8; P9; P17; P19; P24) responderam que acreditam que os materiais do Programa são adequados e contribuem com o ensino da leitura e escrita. Dentre esses participantes, seis (P7; P13; P16; P18; P21; P22) optaram pela resposta “não” e dois (P12; P14) “outra”. Nesse caso, observa-se uma porcentagem maior de professores com mais experiência que consideram os materiais bons, mas ainda assim a maioria dos professores com esse tempo de docência julgam os materiais inadequados para o processo de alfabetização.

Essa análise demonstra que mesmo aqueles professores que entram na rede estadual e que podem ter pouca experiência com estes e outros materiais didáticos — alguns podem até mesmo ser novos na docência em si — não julgam os materiais do Ler e Escrever como eficazes

---

<sup>55</sup> A categoria “Outra” foi criada por meio da resposta dos docentes que respondem que “Sim, os materiais são adequados”, mas estipulam uma condição: ou precisa ser complementado, ou é usado apenas como auxiliar — dando a entender que não utilizam apenas eles.

ao que são propostos. Outrossim, aqueles professores considerados mais experientes, isto é, que já foram expostos ao material há mais tempo e que já detêm certa maturidade profissional para perceber certos entraves na prática docente, também consideram os materiais do Programa Ler e Escrever inadequados para o ensino de leitura e escrita — possivelmente desde o início da sua implementação no interior paulista. Essa avaliação dos docentes colaboradores da pesquisa apresenta que a maior parte dos professores encontra certas dificuldades com relação uso dos materiais do Ler e Escrever, seja para os alunos, seja para o ensino de leitura e escrita.

Outra análise foi feita, com base na resposta dos participantes P20 e P22 quando perguntados se encontravam dificuldades no trabalho com os materiais do Programa voltados os alunos: eles responderam negativamente, afirmando que os materiais são bons. No entanto, ao serem questionados se viam eficácia para ensinar leitura e escrita responderam que “não”. O docente identificado como P20 afirma que o material até é eficaz, mas que é preciso adequá-lo e complementá-lo com outros. Dessa maneira, nota-se que, mesmo quando alguns docentes não encontram certa dificuldade de trabalho com os materiais, eles ainda o julgam como incapazes de alcançar seu principal objetivo, que é o auxílio no ensino de leitura e escrita. Esse fato revela a ineficiência do Estado ao propor uma política que padronizaria todo o currículo de São Paulo, sob justificativa de melhorar a qualidade de ensino de leitura e escrita.

Além disso, revela que os professores, embora mencionem a contribuição dos materiais, como já apresentado na seção anterior, apresentam dificuldades e insatisfação ao usá-los. Outrossim, por não perceberem que suas necessidades de trabalho são contempladas pelas “regras normativas” e prescritas, criam suas próprias regras, articulam-se com as interfaces do Programa que fazem sentido em seus contextos e formulam ações e regras que destoam do proposto pela política. Em outras palavras, como dito por Lima (1991, p. 146), são fiéis a seus interesses e objetivos, atribuindo ao Programa o que ele chama de “infidelidade normativa”.

Por meio da apresentação do Quadro 12, fica visível que os dados obtidos revelam insatisfação e dificuldade no uso dos materiais no que se refere ao ensino de leitura e escrita para os alunos da rede de ensino estadual. Ou seja, além dos treze colaboradores que optavam pelo não — que declaradamente percebem que os materiais não são suficientes e adequados para o processo de alfabetização no seu cotidiano docente, como já observado no gráfico 2 e no quadro 12 —, há também os participantes que fazem a opção de “outra” e apresentam que os materiais são parcialmente adequados, pois julgam necessárias algumas adaptações e complementações.

Nesse caso, o colaborador P1, que é um docente que usa os materiais entre dois e cinco anos, destaca necessidade de “observar o desempenho/desenvolvimento de cada educando para

adaptar às atividades às necessidades dos alunos”, além de pontuar que acredita que nenhum material seria suficiente nessa etapa, mencionando que todo material serve apenas como um norte para docente. Ademais, esse docente também destaca que sempre realiza “adaptações” em sala de aula, de modo que com relação aos materiais do Ler e Escrever isso não é diferente, pontuando a necessidade dessa ação na prática docente. Ainda dentre os professores que responderam que os materiais do Ler e Escrever eram eficientes, há também outros docentes que responderam parcialmente: o P14 afirmou que sente a necessidade de usar outros materiais para o processo de alfabetização; o P20, por sua vez, indicou que o material é eficaz, mas que sempre faz uso de recursos complementares, posto que aparecem demandas do próprio contexto da escola. Dessa forma, apresenta-se novamente uma evidência de que, por esses professores, os materiais são considerados difíceis de serem trabalhados e necessitam de complementação e adaptação para suas próprias realidades.

Outro ponto a ser destacado ao se analisar tais questões é o conflito apresentado ao se olhar para os objetivos propostos inicialmente pelo Programa Ler e Escrever. Vale salientá-los e retomá-los:

[...] apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; ***apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF***; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (SÃO PAULO, 2007b, p. 1, grifo nosso).

Nota-se que um dos objetivos propostos pelo Programa Ler e Escrever inicialmente era o de ser um facilitador do ensino de leitura e escrita e, como descrito acima, “apoiar” os professores na complexa ação de alfabetizar no ensino fundamental I. Contudo, a avaliação dos docentes colaboradores apresentada nesta pesquisa destaca o conflito e a inconsistência na realização de um dos principais objetivos propostos pelo Programa. A Secretaria se propôs a criar materiais obrigatórios que, segundo eles, serviriam para auxiliar a ação docente, mas os professores que ensinam leitura e escrita em diversos contextos mencionam que eles não são suficientes.

Com essas constatações, pode-se dizer que a Secretaria da Educação vem investindo em um material que não está sendo eficaz para o que foi proposto? Se não está apresentando resultados segundo aqueles que usufruem desse material, por que não há alterações nesses materiais a partir do que é mencionado pelos docentes? Os resultados encontrados fazem

questionar a eficiência desses materiais para o contexto escolar e para o trabalho docente: os docentes, além de apresentarem dificuldades para usar os materiais, também não os veem como eficientes para ensinar a leitura e escrita, mesmo sendo esse o seu principal objetivo.

Sobre isso, ao se olhar para a literatura analisada nesta pesquisa, um dos trabalhos nos aponta fatos relevantes sobre o Programa e o trabalho docente. Para Brandão e Trevellin (2017, p. 184), quando se adota materiais padronizados, como no caso do Programa Ler e Escrever, os docentes são tratados como prescritores e executores de tarefas, por isso não há uma preocupação em ouvir as avaliações deles sobre a eficiência dessas propostas, tal como as dificuldades que eles encontram com elas, visto que esse seria um problema do docente, que não usaria os materiais de forma correta e, assim, não tornaria a proposta eficiente. Para esses autores (BRANDÃO; TREVELLIN, 2017), o Programa Ler e Escrever aborda o docente como sendo um executor de receituário de sucesso já proposto, desvalorizando o seu trabalho na medida em que presume que para que haja um ensino de qualidade basta eles seguirem o que é instruído em seus materiais.

Dessa forma, ao se analisar as dificuldades encontradas com os materiais do Programa, por mais que haja uma tentativa de negar o docente pela proposta do Ler e Escrever e pela Secretaria da Educação, na medida em que não lhes é dada a possibilidade de apresentar seus próprios desafios; há, por outro lado, professores que reafirmam sua resistência ao material. Ao notar que os professores encontram dificuldades com os materiais também se reafirma a capacidade de eles buscarem alternativas para supri-las. Em outras palavras, os professores encontram saídas. Mesmo em meio à padronização e à desvalorização de seus trabalhos docentes, eles resistem e afirmam sua docência.

Assim, não se nega com tais afirmações que a autonomia docente não seja tutelada. Uma falsa autonomia frente às ações é dada aos docentes. Tudo já foi escolhido, de modo que eles têm poucas opções. Ou seja, como mencionado por Hipolyto (2010, p. 1346), os docentes são expostos a benefícios ilusórios frente a uma gama de tomadas de decisões já realizadas pela gestão e pelos políticos em virtude de interesses econômicos mais viáveis — isso é chamado pelo autor de “autonomia imaginada, despersonalizada”. O que se propõe com essa análise é que, mesmo com esta autonomia imaginada, com pequenos espectros de ação, há esperança para os docentes na luta pela autenticidade de sua própria docência e pelo seu direito de tomar decisões. O professor, nesse cenário repleto de dificuldades e precarização, ainda luta para encontrar formas de resistir à precarização e imposição de políticas que não fazem sentido em seu contexto escolar.

Por fim, pode-se afirmar, como já mencionado anteriormente, que os professores encontram dificuldades ao trabalharem com os materiais do Programa Ler e Escrever. O limite proposto é o trabalho com uma grande diversidade de subjetividades e contextos e, ao mesmo tempo, a homogeneização das atividades e dos materiais do Programa. No entanto, por meio das falas expostas, retoma-se a ideia de que os docentes conseguem se reinventar e agir nesse contexto, alterando e buscando formas que julgam mais eficientes para educar os alunos dessa rede de ensino. O trabalho docente é impactado pelo material, ao mesmo tempo em que os professores o veem como um benefício. No entanto, nota-se que ele não é considerado suficiente e que os docentes exercem seu trabalho complementando as ações postas por essa política.

#### **6. 2. 4 Contribuições do uso dos materiais para o docente**

Nesta pesquisa, entende-se que seres humanos são seres concretos, que vivem na totalidade de suas relações sociais com o mundo. O ser humano, como argumenta Marx (1963, p. 6), é “o conjunto das relações sociais” e não apenas um ser individualizado, “interior em cada ser isolado”. Posto isso, é evidente que nenhuma política será totalmente boa ou totalmente ruim, ela será cheia de significados consolidados nas relações sociais existentes, na construção concreta dada pelos indivíduos que com ela se relacionam. O estudo dessas políticas e a forma como as pessoas se relacionam com elas nos apresenta alguns apontamentos importantes para entender as relações sociais que englobam o trabalho docente e o contexto escolar.

Dito isso, nesta subseção, como já mencionado, são apresentadas as avaliações de docentes da rede de ensino estadual de São Carlos sobre as contribuições do Programa Ler e Escrever em seu contexto. Além disso, julga-se relevante relacionar esses dados a alguns estudos que também tiveram o Programa como objeto e a relação que os docentes mantêm com ele.

O material do Programa Ler e Escrever é amplo e diverso, por isso, entende-se que traz contribuições para o trabalho docente nas escolas da rede de ensino estadual paulista. Algumas questões do instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa possibilitaram a investigação dos pontos positivos do material para os docentes, ou seja, as contribuições do uso dos materiais para o professor e seu dia a dia.

As questões “Você acha que os Guias de Planejamento para o professor contribuem com sua prática docente?” e “Você acredita que o material didático do Programa é relevante para a escola? E para os alunos? E para sua prática docente? Por quê?” foram importantes para analisar

essas contribuições. Nelas, os professores apontam algumas contribuições do material para o cotidiano docente. É relevante lembrar que tais questões foram ofertadas como abertas aos docentes participantes.

Quando questionados se os Guias de Planejamento do Professor contribuíam com a sua prática, a maior parte dos docentes apontou que sim; apenas um participante (P5) afirmou que não contribuiu, sem justificativa para tal posicionamento. Essa questão, embora fosse aberta, obteve respostas bastante objetivas dos colaboradores, havendo poucos que responderam de maneira mais elaborada. Julga-se que talvez essa objetividade esteja na maneira como a questão foi lançada a eles. A pergunta foi formulada de forma objetiva e não apresentou maiores questionamentos que poderiam ocasionar respostas mais completas, induzindo a questão a maiores reflexões. No entanto, algumas falas nos levam a reflexões sobre as contribuições dos materiais pela avaliação dos colaboradores desta pesquisa.

O colaborador P1 afirma que os Guias dos Professores são materiais bons para a prática docente. Segundo ele, os guias “têm muitas sugestões de atividades que são bem enriquecedoras” (P1) e, na sua opinião, os Guias são um norte para o professor. Além desse colaborador, outro docente (P23) também menciona que os Guias são um norte para a prática em sala de aula. Dito isso, é interessante observar que o P1 entende os Guias como sugestões e orientações, sem afirmar, nesta questão, que o material tem orientações obrigatórias, contradizendo toda a análise da estrutura dos materiais e histórico deste e de outros trabalhos que apontam para a padronização e imposição destas orientações.

Por outro lado, o colaborador P10 aponta uma outra perspectiva, ele diz que “é necessário usar esse material e seguir as orientações” contidas nele, sem mencionar se essa necessidade é por conta do bom uso das orientações ou se há certa obrigatoriedade. Apenas diz que algumas orientações não têm uso em sala de aula, embora existam outras muitas boas e aplicáveis.

É relevante observar que embora estas sejam opiniões que afirmam a contribuição do Programa para o trabalho docente, elas têm um ponto do discurso que as torna diferentes: em uma é notado que as orientações dos Guias são entendidas como sugestões, e na outra são tidas como necessárias, levando esta pesquisa a questionar: é possível um Programa curricular ser tido apenas como uma “sugestão”? Da mesma forma, esses materiais são observados como uma cartilha de sugestões de atividade pelos docentes? Até que ponto uma “cartilha” de sugestões de atividades contribui para o engajamento da prática? Se esses materiais são necessários para a prática docente é por obrigatoriedade ou por apreço pelos conteúdos?



Dessa forma, cabe retomar a reflexão obtida na pesquisa de Facco (2013), que buscou investigar o emprego do Programa em sala de aula. Essa pesquisadora menciona que o Programa não contribuiu para os docentes da rede estadual superarem o modelo da racionalidade técnica apropriado historicamente no cenário educacional brasileiro. Para ela, esse programa não amplia os “horizontes teóricos” das docentes que participaram da pesquisa, dando a elas apenas suportes para obterem práticas bem-sucedidas, ao preço de serem meras executoras “[...] de saberes alheios, vinculados e legitimados na rede paulista de ensino”. (FACCO, 2013, p. 134). Assim, segundo a mesma pesquisadora (FACCO, 2013), não é estranho que os professores que trabalham com os materiais o apreciem e o atribuam significados positivos, uma vez que quando fazem uso deles têm resultados positivos no saber fazer, já que eles conseguem ampliar o repertório de atividades. Dessa maneira, o professor se torna o profissional bem-sucedido com orientações do saber fazer e não mais com os estudos teóricos sobre a prática. O professor é bem-sucedido na execução de tarefas previamente definidas.

Outro colaborador, o P4, afirma que os Guias contribuem para a prática docente, mas, segundo ele, esses materiais deveriam ser ampliados e poderiam conter “sugestões de práticas educacionais de sucesso realizadas por outras docentes da rede estadual”, opinião que converge com Facco (2013), quando diz que os docentes veem a contribuição do material em seu caráter do saber fazer, uma vez que se apropriam das práticas de sucesso nessa área.

Em outra questão, quando perguntados sobre a relevância dos materiais didáticos do Programa, cinco professores (P1, P4, P6, P7 e P22) apontaram algumas contribuições e mencionaram a relevância para o contexto escolar.

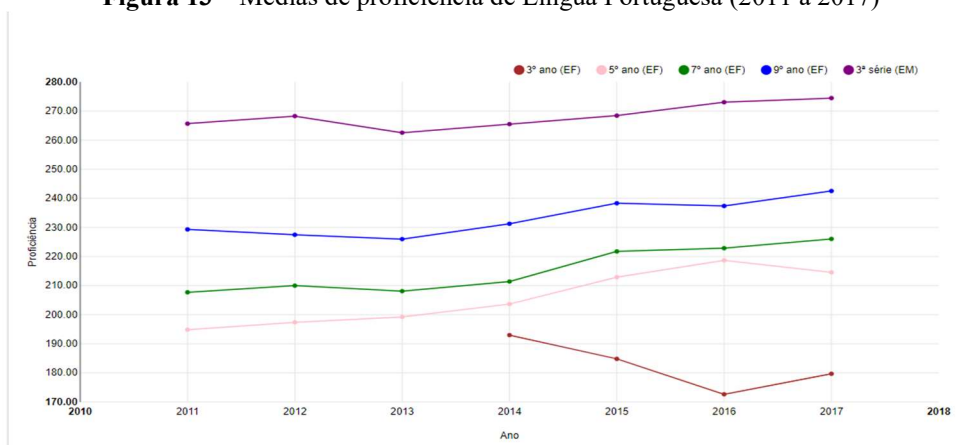
O P22 mencionou que o material é um apoio e que o fato de todos os alunos da rede de ensino estadual terem um conteúdo mínimo e padronizado é relevante, pois, segundo ele, dessa forma não há diferenças entre uma escola e outra. O P4 apontou que os materiais são construídos “respeitando os conhecimentos prévios” dos alunos e dão apoio ao avanço da aprendizagem. Em algumas falas (P1, P6, e P17) também aparecem comentários sobre a diversidade de atividades nos materiais do Programa para o trabalho em sala de aula, sendo essa uma contribuição do Ler e Escrever para o contexto escolar. Assim, segundo o P1, os materiais do Ler e Escrever são “ricos na descrição das atividades e habilidades a serem trabalhadas”, sendo que essa descrição contribui para o cumprimento de objetivos e expectativas, além de auxiliar na gestão do tempo em sala de aula.

Sobre tais afirmações, algumas constatações de Camacho (2010) e Reis (2012) apresentam uma perspectiva relevante às contribuições trazidas pelos colaboradores desta

pesquisa. Percebe-se nas falas apresentadas que os professores veem contribuição no Programa pelo fato de este apresentar uma apostila de atividades padronizada que traz benefícios à prática docente, um material que, segundo eles, é rico e diversificado. Sobre isso, para Camacho (2010, p. 88), ao estudar o Programa Ler e Escrever, embora pareça inusitado que após tantos anos ainda as escolas precisarem e apreciarem “cartilhas e apostilas padronizadas”, é necessário reconhecer nesta ação uma dificuldade enfrentada na educação pública brasileira: a de “construir a autonomia intelectual do profissional da educação”. No entanto, para esta autora, o Programa Ler e escrever contribui para os professores reconhecerem suas dificuldades e refletirem sobre elas em momentos de formação, construindo, assim, rupturas com o ensino tradicional e promovendo novas práticas. Além disso, Reis (2012) afirma que o Programa estudado traz contribuições para a sala de aula, afirmando que este tem apresentado resultados satisfatórios para a promoção do ensino de leitura e escrita. Ambas as pesquisas convergem com as falas dos colaboradores que participaram desta pesquisa, afirmando que o Programa, embora tenha entraves em sua proposta, traz algumas contribuições para a escola.

Dessa maneira, nesta pesquisa cabe refletir que materiais como os do Ler e Escrever podem trazer contribuições mais práticas, com sugestões de atividades que os professores podem tomar como referência devido às inúmeras demandas existentes na profissão. Materiais como esse, que proporcionam aos docentes um caminho mais rápido, são eficazes em contexto de precarização docente. São eficientes em contextos em que há pouco investimento na infraestrutura, na melhoria dos salários dos docentes para que estes não precisem de tripla jornada. Pelas respostas dos participantes desta pesquisa, bem como dos resultados da pesquisa de Camacho (2010) e Reis (2012), é confortável aos docentes ter parâmetros para amparar seu trabalho em um contexto que não lhe oferece tempo de reflexão docente. No entanto, pode-se dizer que essa contribuição não ultrapassa seu sentido prático, não há evidências dessa melhoria na qualidade do ensino de leitura e escrita. Em outras palavras, essas contribuições pouco têm contribuído, de fato, para melhorar o cenário educacional paulista.

Embora esta pesquisa não preze por mensurar a qualidade ofertada na educação pública por meio de índices desconectados com a realidade e o contexto escolar, esses dados refletem o que a própria Secretaria da Educação tem apresentado como resultados da rede paulista. Dessa maneira, torna-se importante apresentar as médias de proficiência em língua portuguesa e sua evolução histórica, de 2011 a 2017, por meio da figura retirada do site oficial do Governo de São Paulo (Figura 13):

**Figura 13 – Médias de proficiência de Língua Portuguesa (2011 a 2017)**

Fonte: SÃO PAULO, 2019c.

Por meio da Figura 13, fica evidente que, em termos mensuráveis — em dados quantitativos, que não são totalmente capazes de apresentar a realidade vivida nas escolas, por não levarem em conta o contexto profissional e escolar no qual a comunidade está inserida —, segundo os próprios dados produzidos pela Secretaria, os materiais não apresentaram grandes resultados do ano de 2011 até 2017. Quando se olha para o 3º ano do ensino fundamental, fase de alfabetização e de grande investimento na leitura e escrita, percebe-se que não houve avanços nos índices de proficiência, pelo contrário, há uma queda de 2014 a 2017. Dessa maneira, as contribuições práticas do Programa citadas pelas professoras colaboradoras, que facilitariam o trabalho docente que está precarizado, de pouco contribuem para a melhora da qualidade efetiva da proficiência de leitura e escrita.

Quando questionados sobre os pontos negativos e positivos do Programa, alguns dos professores, seis participantes (P1, P2, P3, P11, P18 e P20), apresentaram algumas contribuições do material do Ler e Escrever. Segundo o P2, “apesar de o material apresentar a necessidade de complementação”, ao mesmo tempo, traz atividades “diversificadas e relevantes”. Nessa perspectiva, o P3 apontou que “os conteúdos trabalhados e as atividades apresentadas no material são de fácil entendimento” e que as sequências didáticas apresentam “textos científicos”, sendo essa uma contribuição aos alunos e ao contexto escolar.

Outro participante, o P1, mencionou que as sequências didáticas dos materiais do Programa são “bem explicativas e organizadas”. Mencionou também como uma contribuição do Programa o fato de ter material didático para todos os alunos da sala. Nesse sentido, um ponto positivo apontado pelo P18 é que a existência de uma coletânea de atividade por aluno contribui para o aprendizado em sala de aula, visto que é possível que todos acompanhem as atividades propostas, pois todos têm o material. Além disso, P11 também indicou como

contribuição o fato de as escolas de todo o Estado trabalharem o mesmo material e o mesmo conteúdo por meio do Programa Ler e Escrever.

Uma das falas dos participantes (P20), foi no sentido de apontar que os materiais do Programa são lúdicos e contextualizados, indicando ser essa uma contribuição para os alunos. Ainda relatou que, para ele, o material foi bom, pois quando iniciou na docência “não tinha experiência nenhuma como professora, somente com os estágios”. Os Guias, nesse contexto, com suas orientações específicas para intervenção na alfabetização junto à sua formação teórica, teria sido relevante e contribuído com a sua prática e reflexão docente.

É relevante apresentar algumas perspectivas contrárias as falas apresentadas pelas colaboradoras. Freitas (2003) afirma que houve uma ruptura nos anos 1990 com as ideias proclamadas nas décadas de 1960 e 1970 e tal ruptura contribuiu para construção das novas políticas educacionais. Para esse autor, a escola e as políticas educacionais, em meados dos anos 1990, passaram a centralizar o conteúdo escolar nas chamadas competências e habilidades. Nesse momento, o novo discurso acometido nos anos 1990 centra-se na “ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo”, abandonando a categoria “trabalho” e terminando por “centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula”, dando margem para a “definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo”. (FREITAS, 2003, p. 1093).

Outrossim, segundo Caldas (2007), as novas políticas educacionais, centram-se em construir um novo perfil docente, um perfil que contribua para as demandas do novo cenário econômico acometido no mundo nos anos 1990, que fortalece o capitalismo pela formação de competência e habilidades. Por isso, esse perfil também focaliza um docente com novas habilidades. Há, desde então, um “grande enfoque” que “passa a ser o do treinamento individual, o sorteio de cursos, os projetos individuais e inclusive o autofinanciamento, atomizando cada vez mais o processo pedagógico”. (CALDAS, 2007, p. 29). Os docentes acabam por ser isolados e culpabilizados pelas ações de sucesso e pelos fracassos acometidos na educação, além disso, subjugado ao saber imediatista, ou seja, o professor acaba exposto apenas ao conhecimento imediato da prática. (CALDAS, 2007).

Além do mais, as ideias apresentadas por esses autores são relevantes para analisar as falas obtidas nesta subseção, pois é percebido nos discursos apresentados pelos colaboradores desta pesquisa uma postura que se assemelha a esse discurso promovido desde os anos 1990. O professor tomou para si a função de se promover individualmente, buscando novas habilidades e competências para se firmar nesse cenário do professor flexível. As contribuições apresentadas por eles estão no grande enfoque nas contribuições de políticas do saber fazer, que

propõe orientações, sugestões e prescrições. Tal afirmação não serve, de modo algum, para criticar a postura dos docentes que estão nas escolas estaduais paulistas trabalhando com o Ler e Escrever, mas sim como reflexão sobre o modo como as políticas vem sendo incorporadas desde os anos 1990, mudando a identidade docente. Com isso, o docente incorpora o discurso de individualidade e o saber fazer supervalorizado sobreposto ao saber intelectual. O professor executor, o técnico, passa a ser algo almejado até mesmo pelos próprios docentes.

Por fim, cabe retomar que os materiais do Programa Ler e Escrever, apesar de serem passíveis de críticas e necessitarem de reformulações, complementações e rearranjos, como já apontado neste trabalho, trazem, segundo os docentes da rede de ensino estadual de São Carlos, algumas contribuições práticas. Em síntese, as falas expostas nesta subseção apontam que os materiais do Ler e Escrever apresentam alguns benefícios para os alunos e para os docentes desse contexto, assim como foi apresentado. Destarte, é relevante mencionar que nenhum material ou política tem apenas pontos ruins; no entanto, torna-se imprescindível pontuá-la e analisá-la minuciosamente para contribuir e melhorar as condições do trabalho docente. Todavia, para além das contribuições práticas, parece que ela tende a atuar na construção do professor dependente, que não se vê (nem ao seu grupo) suficientemente capaz de criar soluções para sua própria realidade.

### **6.2.5 Formação docente frente aos materiais do Programa Ler e Escrever**

Uma das frentes de ações do Programa Ler e Escrever é a da formação de professores. Segundo o site oficial do Programa<sup>56</sup>, “mais do que um programa de formação”, o Ler e Escrever é um conjunto de “linhas de ação articuladas” que inclui “formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 1).

Um dos objetivos lançados inicialmente no Programa Ler e Escrever foi “apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola” (SÃO PAULO, 2007b, p. 1), delegando essa função ao coordenador. Porém, quando se analisa os documentos do Programa, não há evidências de onde e quando tal formação seria efetuada, apenas a menção de que essa formação aconteceria nas escolas pelo coordenador pedagógico por meio de “encontro de formação sistemáticos” ao longo de todo ano letivo.

---

<sup>56</sup> SÃO PAULO. FDE. **O Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkkljaslkA=260&manudjns=0>. Acesso em: 05 set. 2020.

Por outro lado, ao se analisar as pesquisas com o corte temático formação de professores e o Programa Ler e Escrever, estas apresentam alguns dados relevantes e que serão utilizados para compor a análise realizada nesta subseção das avaliações e perspectivas apresentadas pelos professores colaboradores desta pesquisa.

Nesse contexto e a partir de tal ênfase apresentada nos documentos, evidencia-se que uma das linhas de ações do Programa estudado neste trabalho é a formação de professores. Desse modo, com o intuito de investigar como se dá essa formação no cotidiano docente das escolas estaduais de São Carlos, foram formuladas algumas questões.

Os professores foram questionados quanto à formação recebida para fazer uso dos materiais do Programa por meio da questão: “Você já teve ou tem alguma formação para o trabalho com os materiais do Ler e Escrever? Como foi essa formação?”. Essa questão foi fechada, mas com alternativas. As alternativas propostas foram amplas e buscavam investigar a formação pedagógica tida ou não no contexto das escolas estaduais da cidade de São Carlos. Dessa forma, abaixo serão expostas as alternativas dadas aos docentes:

- a) Não, nunca tive.
- b) Sim, PELA ESCOLA que trabalho, mas não foi suficiente para suprir as minhas necessidades formativas.
- c) Sim, PELA ESCOLA que trabalho, foi proveitosa e supriu as dificuldades existentes.
- d) Sim, PELO ESTADO, mas não foi suficiente para suprir as minhas necessidades formativas.
- e) Sim, PELO ESTADO, foi proveitosa e supriu as dificuldades existentes.
- f) Outra.

Dessa questão, obteve-se os seguintes dados: duas participações afirmaram que nunca tiveram formações para o trabalho com os materiais do Programa (P3 e P23); um participante afirmou que teve a formação pela escola que trabalha, mas que esta não contribuiu para sanar suas necessidades formativas (P5); seis docentes optaram pela alternativa C, na qual se afirma que tiveram a formação pela escola e que esta contribuiu e foi proveitosa para suprir as necessidades existentes (P6, P8, P15, P19, P21 e P22); oito docentes participantes optaram pela alternativa D, em que se afirma que tiveram formações por parte do estado, mas que estas não foram suficientes para suprir suas necessidades formativas (P2, P4, P7, P11, P12, P13 P18 e P20); seis docentes assinalaram a alternativa E, em que se afirma que as formações foram feitas pelo Estado e foram suficientes e proveitosas (P9, P10, P14, P16, P17 e P24). Abaixo apresenta-se o Quadro 13, que expõe e identifica as respostas dadas pelos participantes, além de relacioná-las com o tempo de docência de cada um deles:

**Figura 14** – Comparação tempo de docência com formações obtidas para o trabalho com os materiais do programa e instituição

<b>DOCENTES COM MENOS DE 5 ANOS DE DOCÊNCIA<sup>57</sup></b>		
<b>Colaborador</b>	<b>Resposta</b>	<b>Instituição obteve a formação</b>
P1	Sim	HTPC, Estado e Plataforma on-line.
P3	Não	-
P5	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	<b>Escola</b>
P10	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Estado
P20	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P23	Não	-
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA DE 5 A 10 ANOS</b>		
<b>Colaborador</b>	<b>Resposta</b>	<b>Instituição que obteve a formação</b>
P2	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P4	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P6	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Escola
P11	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P15	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	<b>Escola</b>
<b>DOCENTES COM TEMPO DE DOCÊNCIA MAIS DE 10 ANOS</b>		
<b>Colaborador</b>	<b>Resposta</b>	<b>Instituição que obteve a formação</b>
P7	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P8	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Escola
P9	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Estado
P12	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P13	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P14	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Estado
P16	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Estado
P17	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Estado
P18	Sim, mas foi <b>insuficiente</b> .	Estado
P19	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Escola
P21	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Escola
P22	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Escola
P24	Sim, <b>foi proveitosa</b> para a sua realidade.	Estado

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora baseado nos dados obtidos por meio do questionário enviado via on-line aos docentes de escolas estaduais na cidade de São Carlos.

<sup>57</sup> Nesta questão há a junção das alternativas a, b e c da questão “Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?”, sendo elas: menos de 1 ano; entre de 1 a 2 anos; e entre 2 e 5 anos.

Por meio da apresentação do Quadro 13, pode-se analisar que as afirmações foram diversas. Equacionando o número, doze das 24 participações afirmam que tiveram formações (P6, P8, P9, P10, P14, P15, P16, P17, P19, P21, P22 e P24) pela escola ou pelo Estado e que essas formações foram boas e conseguiram sanar suas dúvidas e dificuldades frente ao trabalho com os materiais do Programa. O restante, onze dos 24 participantes (P2, P3, P4, P5, P7, P11, P12, P13, P18, P20 e P23) afirmam que não tiveram formação pela escola ou pelo estado ou que as formações não conseguiram suprir suas dúvidas e dificuldades frente ao trabalho com os materiais do Programa Ler e Escrever. Destarte, tal questão evidencia que os docentes perceberam a questão da formação de diversas formas, tanto pela escola ou pelo Estado.

No entanto, conforme se observa, o Quadro 13 foi dividido por idade, formação e instituição, com o propósito de apresentar algumas indagações sobre essa questão e sobre a temática apresentada. Quando se nota a questão da idade, analisa-se que os participantes com cinco primeiros anos de docência na rede estadual paulista não obtiveram respaldo das formações para o Programa. Como já mencionado, dois participantes (P5; P20) afirmaram que essas formações são insuficientes e não contribuíram para suprir suas necessidades formativas e dois participantes (P3; P23) afirmaram que nunca tiveram formações para o Ler e Escrever — isto em um cenário com seis participantes com até cinco anos de docência na rede estadual.

Outros dois colaboradores afirmam ter tido a formação. O P10 afirmou que foi proveitosa. Já o P1 optou pela alternativa “Outra”. Nela, ele afirmou que teve formações pedagógicas para o trabalho com os materiais do Programa pelo Estado, por meio da plataforma “EFAPE” (Escola de Formação dos Profissionais da Educação), promovido pela Secretaria da Educação do Estado. Além disso, mencionou que a Diretoria de Ensino também lhe ofertou formações para o trabalho com os materiais do Programa.

Dessa maneira, dos participantes com menos tempo de docência, ou seja, com menos de 5 anos de trabalho na rede estadual de ensino, pode-se dizer que apenas na opinião de um deles as formações ofertadas para o trabalho com o Ler e Escrever são eficientes e contribuem para o trabalho em sala de aula.

Outrossim, quando se analisam os colaboradores entre cinco e dez anos, que contabilizam cinco, esses docentes (três deles: P2; P4 e P11), em sua maioria, respondem que as formações não foram adequadas para suprir suas dificuldades e necessidades formativas nesse cenário; restando apenas dois colaboradores que afirmam que estas formações foram adequadas — nesse caso, ambas formações foram ofertadas pela escola.



Assim, pode-se afirmar que os docentes participantes desta pesquisa com pouco ou médio tempo de trabalho na rede estadual paulista não percebem as formações ofertadas para o trabalho com o Ler e Escrever como boas opções para as suas necessidades formativas. Nesse quadro, os professores de um mês até dez anos de docência na rede estadual (contabilizando onze docentes), cerca de sete, afirmam que não acham essas formações suficientes. Esse número representa mais de 50% das participações.

A partir dessa evidência, apresenta-se a hipótese de que as formações oferecidas para os docentes mais novos não são eficazes; talvez porque eles não se sintam contemplados por uma proposta sem conexão com a realidade escola, uma proposta em que há prescrição e não reflexão sobre o contexto escolar. Os docentes que trabalham na rede estadual há menos tempo talvez busquem referências que os fortaleçam, referências que deem sustento às suas ações cotidianas. Essas ações não se mantêm quando a formação já vem pronta e acabada, padronizada em um material construído por *experts* que pouco conhecem a realidade e as subjetividades das escolas. Os docentes iniciantes, sejam eles iniciantes nas escolas da rede estadual, ou mesmo na própria docência, buscam se amparar em teóricos que os fazem compreender os desafios encontrados no trabalho, portanto, deduz-se que esse deveria ser o conteúdo das formações recebidas. Nesse sentido, há a hipótese de que essa seja razão do desamparo e da insatisfação apresentados pelos docentes com menos tempo de docência na rede estadual de ensino.

Contrariamente, esse número se inverte quando se analisa o Quadro 13, observando as respostas dos docentes com mais de dez anos de docência na rede estadual paulista. Nesse cenário, existem treze colaboradores, como já mencionado neste trabalho. Dessa maneira, dos treze colaboradores, apenas quatro afirmam que tiveram as formações e que estas não foram suficientes, sendo que nenhum afirma que não teve formações para o trabalho com os materiais do Programa. O fato de todos com mais de dez anos terem feito as formações leva a refletir que talvez seja por esses docentes estarem trabalhando com o Programa desde a sua implementação nas escolas estaduais do interior paulista.

Nesse ponto, observando essa discrepância entre os professores com mais de dez anos de docência e os com menos tempo de docência, pode-se questionar: por que a maioria dos professores com menos tempo de experiência que participaram desta pesquisa julgaram as formações insuficientes? Por que essa discrepância em relação aos professores com mais tempo de docência na rede estadual? Será que as formações dos professores com mais tempo de docência são advindas da implementação Programa e após alguns anos essas formações não aconteceram da mesma forma que no início? Como são essas formações com o passar dos anos?

Se uma das linhas de frente do Programa, seu investimento e discurso, é na relevância da ação em formação de professores, por que os professores com menos tempo de docência apontam que as formações não são eficientes para trabalhar com os materiais? O que esses professores realmente necessitam em seu trabalho e o que lhes foi (é) oferecido?

Considera-se que, nas escolas estaduais, um importante momento formativo para os docentes se dá por meio do chamado HTPCs – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Esse momento serve para os docentes, junto à gestão das escolas, reflitam sobre o trabalho desenvolvido nas salas de aula, a partir de seu contexto e da comunidade escolar. Esse é um momento de formação dos professores. Assim, lançou-se uma questão que buscou investigar se os materiais foram discutidos nesses momentos de formação de professores e como: “Durante os HTPC, os materiais do Programa também são discutidos ou trabalhados?”. Essa questão era fechada, contando com as alternativas expostas abaixo:

- a) Não, durante o HTPC não fazemos discussões referentes aos materiais do Programa.
- b) Não, discutimos outros assuntos referentes ao nosso planejamento e a nossa prática docente, tal como nossa comunidade escolar e nossos alunos, o material do Programa não é mencionado ou é pouco mencionada nesses momentos.
- c) Sim, discutimos frequentemente sobre o uso do material, sobre o seu uso na prática docente e sobre o uso do material no nosso planejamento docente, entre outras coisas que envolvem os materiais do Programa.
- d) Sim, mas com pouca frequência, geralmente fazemos outras discussões relacionadas a comunidade escolar, ao nosso trabalho e planejamento e aos nossos alunos.
- e) Sim, discutimos frequentemente sobre o uso do material, especialmente com vistas a prepararmos o aluno para o SARESP.
- f) Outra.

Nessa questão, obteve-se os seguintes dados: dois professores optaram pela alternativa A, que afirma que não se discute sobre o Programa e seus materiais nesse momento (P5 e P23); três professores afirmam que não discutem, pois nesse momento fazem discussões a respeito do planejamento docente e da comunidade escolar (P3, P4 e P20); nove docentes afirmam que discutem frequentemente sobre o uso do material e de seu uso na prática docente, optando pela alternativa C (P6, P9, P12, P14, P15, P16, P17, P19 e P24); cinco participantes afirmaram que o Programa e seus materiais são discutidos, mas com pouca frequência, alternativa D (P1, P2, P11, P18 e P22); e, por fim, cinco professores afirmaram que o Programa é discutido com frequência, especialmente com vistas a preparar o aluno para o SARESP (P7, P8, P10, P13 e P21); nenhum docente acrescentou nada na opção “Outra”.

Observa-se, em uma parcela das respostas, que os materiais do Programa são discutidos nos espaços de formação docente, com vistas ao seu uso na prática docente, ao seu

planejamento, bem como para sua relação com a avaliação externa elaborada pelo Estado, o SARESP. Nesse caso, 14 participantes da pesquisa (P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P21 e P24) afirmaram que o programa é frequentemente abordado nesses momentos de formação. No entanto, por outro lado, cerca de dez docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P11, P18, P20, P22 e P23) indicaram que o material ou não é discutido ou é pouco discutido, apresentando mais discussões relacionadas ao seu contexto e comunidade escolar.

Posta a análise de dados, é relevante retomar o que é apontado sobre a formação de professores nos documentos oficiais que promoviam o Programa. Segundo os Guias de Orientações e Planejamento do Professor, a proposta do Programa Ler e Escrever foi promovida com a intenção de “apoiar os professores regentes na criação de situações didáticas” e servem de apoio para o professor em seu “planejamento”, além de ser objeto de “análise, problematização e discussão nos encontros formativos e HTPC”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 2). Além disso, os Guias de Planejamento do Professor mencionam que os materiais do Ler e Escrever seriam um “canal de comunicação” do “professor coordenador” com os professores regentes “para apoiar seu planejamento [**do professor regente**] e sua atuação em sala de aula”. (SÃO PAULO, 2010a, p. 6-7, grifos do autor).

Os documentos não focavam apenas na formação dos professores, mas também atribuíam essa responsabilidade ao professor coordenador para esses momentos. Como já apresentado neste trabalho, um dos objetivos do Ler e Escrever proposto em seus documentos era “Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola”. (SÃO PAULO, 2007b, p. 7). Ainda na mesma data em que se propôs a expansão do Programa Ler e Escrever para a rede estadual de ensino, também houve a publicação da Resolução 89/2007 (SÃO PAULO, 2007e), que criava a função gratificada de Professor Coordenador para as quatro séries iniciais do ensino fundamental para as escolas estaduais paulistas.

Deveras, por meio das legislações apresentadas, é visível a ênfase da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com relação aos processos formativos e à figura do coordenador. Após a publicação de tais resoluções — da promoção do Ler e Escrever e da função do coordenador — o cargo de professor coordenador passa a ter atribuições como: “auxiliar o professor na sua organização da rotina de trabalho”; “observar a atuação do professor em sala de aula”; “orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos”. (SÃO PAULO, 2007e, art.2º). Assim, delega-se a responsabilidade do momento formativo para a escola, para os coordenadores e para os próprios docentes. A formação dos professores no Programa Ler e Escrever é a linha de frente no discurso do Programa, como já exposto no

capítulo sobre sua estrutura. No entanto, ao se realizar pesquisas sobre esse processo formativo, sobre a execução das formações pelo Programa Ler e Escrever, são apresentados alguns desencontros e descaminhos com relação à proposta dos documentos oficiais. Nesta pesquisa, esses desencontros são encontrados, principalmente, pela incoerência e conflito no discurso dos colaboradores mais novos e dos mais velhos participantes desta pesquisa. Outrossim, outras pesquisas já apresentadas nesta dissertação também fortalecem essa reflexão apresentada.

Assim, cabe retomar alguns pontos de duas pesquisas sobre a formação de professores e o Ler e Escrever — Almeida (2014) e Celegatto (2008) — para amparar os dados obtidos com a análise sobre a formação de professores com os dados obtidos nesta pesquisa sobre do Programa Ler e Escrever.

No contexto apresentado por meio do discurso oficial e da análise dos dados obtidos na pesquisa, pode-se dizer que existem momentos formativos para o Programa e que a maior parte dos docentes tem acesso a esse momento, seja ele por meio do Estado ou por meio de seu núcleo escolar. No entanto, essa formação, para Almeida (2014), está centrada na figura do professor coordenador, figura esta que é reinventada pela Secretaria da Educação com um orientador, observador e auxiliador do trabalho do professor. Esse fato intensifica, segundo a autora, as relações dominantes de poder existentes na escola, já que o professor, nessa ótica, é visto com um sujeito que sabe mais e o professor regente tem seus saberes menosprezados e subjugados pela Secretaria da Educação.

Ainda sobre isso, Almeida (2014, p.120) afirma que o coordenador também é prejudicado no cenário da formação de professores para o Ler e Escrever, pois se centra nele a função de aumentar e melhorar os índices das avaliações externas, índices como o SARESP, por exemplo. Nota-se tal menção em alguns momentos nesta pesquisa, sobretudo na análise da última pergunta apresentada nesta subseção: cerca de cinco professores, afirmam que há discussões no HTPC sobre a preparação dos alunos para o SARESP. No entanto, neste trabalho, não há como afirmar com ênfase essa hipótese, visto que nossas evidências não se materializaram como no trabalho de Almeida (2014). No entanto, tal fato não é descartado, visto que outras pesquisadoras já mencionaram esse aspecto e que esta pesquisa apresenta indícios nesse sentido.

É relevante retomar as justificativas atribuídas para a criação do Programa Ler e Escrever: o discurso que se afirmava nesse cenário era sobre o fracasso acometido nos Anos iniciais, em especial no ensino de leitura e escrita. Tal discurso era mencionado unicamente com critérios e resultados de provas externas, da prova elaborada pelo governo de São Paulo, o SARESP. Por meio da Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a, art. 1º) se afirmou que a

implementação do Ler e Escrever era necessária, pois os anos iniciais sofriam acometidos por um fracasso que afetava “as competências de ler e escrever”, resultados estes observados no SARESP de 2005, segundo o documento. Assim, surgem os questionamentos que corroboram para a hipótese levantada anteriormente: se os resultados do SARESP são potentes para inauguração e investimento de todo um programa curricular, não teria ele interferência na formação e nos momentos formativos? Bem, sabe-se que essa avaliação ranqueia as escolas e promove o programa de bonificação docente. Então, será que isso não estaria promovendo um “incentivo” para os momentos de formação serem cerceados por discussões que visem o melhor desempenho dos estudantes nesta avaliação?

Na análise feita das questões sobre a formação de professores, já apresentadas nesta subseção, em especial quando os colaboradores são questionados se as formações para o Ler e Escrever são eficientes, poucos docentes demonstram insatisfação com tais formações. Como já mencionado, a incidência de professores que mencionam que essas formações não são eficientes está entre os professores que lecionam na rede há menos tempo. Outrossim, os resultados da dissertação de Celegatto (2008), apontam para uma grande insatisfação dos professores com relação à proposta de formação do Programa Ler e Escrever. Ainda na mesma pesquisa é evidenciado que há uma pressão pela supervisão e direção escolar sobre o trabalho da coordenação e dos professores para que estes usem os materiais do Programa. Além disso, os conteúdos dos materiais e as orientações atribuídas a ele são para reforçar a prática em detrimento da teoria, com uma grande demanda de atividades a serem cumpridas, que são vindas de uma proposta externa à escola. (CELEGATTO, 2008, p. 223).

Dito isso, os apontamentos de Celegatto (2008) salientam que talvez essa seja a justificativa para a insatisfação dos profissionais que colaboraram com esta pesquisa com a formação recebida. Não é dado aos docentes o tempo da reflexão sobre o próprio trabalho. As formações obtidas diariamente nos momentos formativos são para tratar de questões aligeiradas, externas, que não contribuem de fato com os problemas e as demandas reais do espaço escolar. Assim, o trabalho docente vai sendo precarizado. Em vez de ser oferecida uma formação capaz de fortalecer teoricamente os docentes para que enfrentem o cotidiano, são dados momentos dispersos de suas realidades.

Os docentes, neste contexto, acabam por se sentir desvinculados das propostas do Ler e Escrever, sem pertencimento, por não se identificarem com tal processo formativo. Ademais, retoma-se o questionamento: por que os professores com menos tempo de docência na rede estadual não se sentem contemplados pelas formações ofertadas pelo Ler e Escrever? Após apresentar os dados das duas pesquisas (ALMEIDA, 2014; CELEGATTO, 2008) há a hipótese

de que os docentes com menos tempo de serviço não encontram amparo teórico que necessitam para o trabalho em sala de aula com o Programa Ler e Escrever nas formações que são ofertadas, enquanto docentes que estão há mais tempo na rede estadual acabam por se ambientar e habituar com as orientações e as formações, já que elas são imposições ofertadas e construídas de cima para baixo, criadas pela Secretaria de Educação, como aponta o trabalho de Celegatto (2008).

A oferta dessa formação vertical, que vem da Secretaria da Educação do Estado para os docentes e a escola, é claramente observada na análise de dados desta pesquisa no Quadro 13, quando cerca de 16 colaboradores afirmam ter tido formação para o Ler e Escrever pelo Estado, e não da escola. Essa afirmação faz questionar: se o Programa é para ser incorporado em cada comunidade escolar, por que as formações e a forma como ele é adaptado em cada contexto não é algo que as escolas podem escolher? Como dar significado a seu contexto se as coisas vêm pré-definidas e engessadas pela Secretaria da Educação? Não seria mais funcional e eficiente cada escola ter a sua formação para adaptar o Ler e Escrever à sua comunidade?

Sobre isso, Hypolito (2010, p. 1346) afirma que não há espaço para a autonomia na forma como as políticas de profissionalismo baseadas na NGP e no gerencialismo estão sendo colocadas nas escolas. Para ele, o que tem ocorrido é “que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre o currículo e programas, sobre o que e como ensinar” está sendo transferido dos docentes para o “controle de gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos”. O trabalho docente, pela perspectiva da NGP, não passa senão de uma função executora, que necessita de técnicos para lhe atribuírem o que fazer, não havendo campo para autonomia, senão uma autonomia tutelada. Como é afirmado por Hypolito (2010, p. 1349), a autonomia passa a ser incorporada como “uma terra prometida”, é comentada, mas não é realidade no contexto em que os docentes lecionam. Destarte, nesta subseção e nas demais trabalhadas nesta pesquisa, o que vemos foi o que Lima (1991) chama de infidelidade normativa, na qual os professores, mesmo sem espaço para autonomia real e cercado pelas políticas educacionais, resistem a certos aspectos das regras normativas impostas e conseguem ter um pequeno espaço para mobilidade, atuando e agindo segundo alguns de seus objetivos, o que não se configura como autonomia, mas sim como resistência.

Por fim, nesta subseção, foram analisadas a visão dos colaboradores desta pesquisa sobre a formação de professores no Ler e Escrever. Constatou-se que os materiais do Programa Ler e Escrever são parte da realidade de formação dos professores, agindo no momento de formação e discussão pedagógica docente. Não obstante, propõe-se questionar o conteúdo dessas formações, abrindo muitas reflexões sobre a formação de professores no contexto da realidade das escolas estaduais e o impacto do conteúdo do Programa Ler e Escrever nesses

momentos. Tais reflexões, atribuídas principalmente pelo corte teórico trazido nesta análise, não possibilitam uma resposta pronta nesse momento, mas sim muitas indagações e inquietações expostas no decorrer desta pesquisa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do currículo e da fixação de conteúdos mínimos para toda a educação básica já estava presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e foi retomada na Lei de Diretrizes e bases da Educação Básica. (BRASIL, 1996). No Estado de São Paulo, a recente criação de um currículo oficial para a educação básica e, principalmente, para o ensino fundamental I — no qual se estipulava competências e expectativas para os anos iniciais —, foi estruturada com a importação de um Programa inicialmente criado para a rede municipal de ensino em 2005, o Programa Ler e Escrever, que foi implementado nas escolas da rede pública estadual a partir de 2007. É nesse contexto que se construiu esta dissertação, que tem como objeto o Programa Ler e Escrever.

A problemática que deu início a esta pesquisa foi: qual é a avaliação do próprio docente acerca das implicações do Programa “Ler e escrever” em seu trabalho? Ela surgiu por meio de observações em estágios feitos em escolas estaduais durante a graduação, após a percepção de que a obrigatoriedade de implantação de um currículo para todas as escolas da rede pública paulista intervinha no contexto escolar. Assim, houve a ideia de elaborar um trabalho para entender quais implicações o Programa Ler e Escrever apresentava para o trabalho docente, segundo a avaliação deles.

Destarte, desde o início deste trabalho, almejou-se ouvir os professores e a avaliação deles sobre o Programa Ler e Escrever. Foi ouvindo os docentes, refletindo sobre a estrutura e funcionamento do Programa nas escolas públicas paulistas, estudando o histórico político e econômico que o cerca, que foi possível apurar algumas considerações. Tais considerações apresentadas a partir de agora não são findas, mas reflexivas. São considerações tomadas por meio de análises que buscaram pesquisar estruturalmente, historicamente e, por que não dizer, subjetivamente a percepção docente sobre a realidade das escolas paulistas, sob a interferência do Programa Ler e Escrever — que propõe um currículo único para todas as crianças das escolas estaduais de São Paulo e define o material que deve ser seguido e trabalhado por todos os docentes, de Norte a Sul do Estado de São Paulo, notadamente nas escolas estaduais.

O Programa Ler e Escrever foi promovido e articulado no contexto de uma grande reforma na educação paulista, uma reforma fincada nos conceitos da Nova Gestão Pública, que se propunha administrar a máquina pública com base nos princípios da administração privada, uma lógica “fundamentalmente economicista”. (RAMOS, 2010, p. 1). Como foi apresentado nesta dissertação, a Nova Gestão Pública é inaugurada e incorporada na rede de ensino paulista em meados de 1995, com a chegada do PSDB ao governo do Estado. Foi nesse momento que



aconteceram as grandes reformas educacionais de São Paulo e que, posteriormente, foram criadas condições para a implementação de uma política curricular em todo o Estado. Cabe retomar que as reformas elaboradas e políticas educacionais criadas nesse momento, tal como as que aconteceriam nos anos posteriores, eram pautadas nos conceitos da Nova Gestão Pública, que pregava como um de seus princípios a eficiência e produtividade e a “focalização do funcionário público como dinamizador e responsável pelos resultados desse processo”. (RAMOS, 2010, p. 1).

Dessa maneira, algumas dessas reformas forneceram as bases para a implementação de um Programa curricular para toda a rede estadual. Foi por meio de dados obtidos no Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), em 2005, que foi criada a justificativa para importar o Programa Ler e Escrever da rede municipal de ensino para a rede estadual, sob o argumento de que as escolas paulistas eram acometidas por um fracasso quando se quantificava sua “qualidade” (SÃO PAULO, 2007a) — por meio do uso de índices de desempenho desconectados da realidade educacional existente nas escolas paulistas. Considerando isso, percebe-se que antes mesmo de formularem uma política curricular, a Secretaria criou uma política de avaliação em larga escala (SARESP) para quantificar os dados da educação de sua rede — dados estes usados para o ranqueamento da educação paulista e como elemento da distribuição de bônus para docentes. (SABIA; SANTOS, 2015). Assim, criou-se primeiro um instrumento de regulação externa da educação, por meio de mecanismos de avaliação para, posteriormente, se implementar uma política que presumia o currículo para todas as escolas paulistas.

Sobre isso, no texto de Oliveira (2019, p. 271) são analisadas algumas políticas de gestão para resultados criadas no Brasil, em que se adotou a mesma lógica da NGP utilizada em São Paulo. Essas políticas, segunda ela, vinculavam a remuneração da carreira docente e a reorganização do trabalho nas escolas ao desempenho de estudantes nas avaliações em larga escala. Oliveira (2019, p. 272) ainda afirma que essa nova forma de conceber a escola, seu planejamento e a gestão da educação, estão em sincronia com as “exigências do processo de globalização”, indicando que tais políticas criadas pela ótica da NGP são propulsoras de uma homogeneização da ideologia dominante. Outrossim, os preceitos propostos pela NGP para a escola e os professores, segundo Oliveira (2019), estão, ao longo dos anos, sendo naturalizados pelos próprios professores, os quais incorporam e almejam a remuneração por bonificação; acreditam que as avaliações em larga escala e ranqueamento são benéficas para a escola; e tomam para si a responsabilização individual pela sua própria formação.

A avaliação externa, no cenário da Nova Gestão Pública, passou, então, a atuar em todos os processos educacionais da escola e da vida docente. (OLIVEIRA, 2019). Foi determinante até mesmo para o currículo estipulado para toda a rede de ensino paulista, posto que foi por meio de dados das avaliações externas que a criação do Programa Ler e Escrever foi justificada. (SÃO PAULO, 2007a). Assim, segundo o documento que expandiu o Programa para a rede estadual, este foi criado após os dados do SARESP de 2005 apresentarem um “fracasso” no ensino de leitura e escrita nas escolas da rede estadual. (SÃO PAULO, 2007a, p. 1). Algumas pesquisas como as de Facco (2013) e Megid e Tassoni (2015), expostas na seção do levantamento de dados desta dissertação, apontam para a ligação da promoção do Ler e Escrever por meio de dados do SARESP; no entanto, apontam também que essa relação se dava, principalmente, por intermédio da função de professor coordenador. Para Facco (2013), os professores coordenadores são dotados de responsabilidades, pois precisam ser formadores e controlar o trabalho dos professores à luz dos resultados do SARESP, exame que menospreza os saberes e que destrói a autoimagem desses profissionais, uma vez que são avaliados e cobrados por resultados externos à escola e que destoam da realidade escolar. Para Megid e Tassoni (2015), o Ler e Escrever modifica os papéis dos sujeitos na escola, em especial do professor coordenador, que se torna um fiscalizador do trabalho docente, atuando sobretudo como controlador dos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas, que se transformam na finalidade educacional.

Outrossim, vale ressaltarmos que a ideia da avaliação externa — que determinaria as ações do contexto escolar, regulando e dando ênfase nos resultados — foi uma proposta advinda de agências multilaterais como o Banco Mundial e o FMI, em meio a uma proposta economicista e gerencialista que buscou determinar os fins educacionais. Segundo Altmann (2002), essas agências impulsionaram a adoção de medidas educacionais que estimulariam o desenvolvimento da educação com a ênfase nos resultados, usando o rendimento escolar como índice de verificação. Ademais, elas também investiram na formação de docentes e na oferta de materiais didáticos para a melhora da prática de ensino em sala de aula. (ALTMANN, 2002, p. 4). De tal modo, pode-se dizer que o Programa Ler e Escrever — como uma política que dá ênfase na formação docente e na criação de materiais didáticos padronizados, sustentando uma política de geração de resultados por meio de avaliação de rendimento escolar — se enquadra na lógica gerencialista, cumprindo os requisitos estipulados pelas agências multilaterais.

Não obstante, os professores que participaram desta pesquisa não observaram a relação do Programa com as avaliações externas. Porém, um docente (P20) mencionou que os materiais do Ler e Escrever não contribuem para o processo de avaliação externa, contudo, citou que

existe, no contexto escolar, uma cobrança sobre tais avaliações. Esse fato suscita alguns questionamentos para esta pesquisa: quais objetivos educacionais estão sendo propostos nas escolas paulistas por meio de seu currículo oficial? Qual é o fim da educação proposto nesses ambientes? Será que o fim são as avaliações em larga escala? Qual é a relação e o impacto das avaliações externas na criação e implementação do currículo oficial paulista? Não coube, nesta dissertação, respondermos a esses questionamentos. Entretanto, essas questões abrem caminhos para que novos estudos se efetivem: é preciso analisar a relação que está sendo estabelecida na rede de ensino paulista entre o currículo e a avaliação externa; investigar como essas avaliações contribuem e se relacionam com a estipulação de um currículo oficial e padronizado para toda a rede de ensino paulista.

Outro ponto interessante suscitado por esta pesquisa diz respeito aos resultados efetivos obtidos na qualidade do ensino de leitura e escrita ofertado nas escolas paulistas após a implementação do Programa. Nesse sentido, ao se analisar os parâmetros quantitativos de proficiência de leitura e escrita propostos pela própria Secretaria da Educação de São Paulo, por meio de avaliações externas, observou-se que o Estado não obteve “bons” índices nas avaliações do SARESP nessa categoria, mesmo após mais de treze anos da importação do Ler e Escrever para a rede estadual de ensino. Dessa forma, mesmo que tais resultados não explicitem a real qualidade do ensino de leitura e escrita das escolas paulistas — posto que essas habilidades não são de fato mensuradas —, julga-se que o Programa Ler e Escrever, pela própria ótica dos dados oficiais, não tem contribuído para auxiliar os professores a buscarem uma melhora na alfabetização e no ensino de leitura e escrita de qualidade.

Apesar disso, sob uma lógica gerencialista, o Programa Ler e Escrever acaba por atribuir aos docentes toda a responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino de leitura e escrita, sem oportunizar reais condições para o cumprimento deste objetivo. Essa perspectiva de responsabilização dos professores sobre o fracasso obtido na educação nos últimos anos, acaba por atribuir ao trabalho docente uma tarefa que não é apenas sua — garantir a qualidade da educação —, contribuindo para que estes percam a sua “confiança” como profissionais, depreciando a carreira docente. (OLIVEIRA, 2018, p 57).

Sob essa perspectiva, o Programa Ler e Escrever previu ações de investimento na formação de professores para a melhoria na qualidade da educação. No entanto, ao se analisar os dados empíricos desta pesquisa, observou-se que as formações ofertadas pelo Programa não foram consideradas eficientes, de modo que seu conteúdo não promoveu a qualificação teórica necessária para o avanço da carreira docente. Como visto, as formações são padronizadas e, em muitos casos, são ofertadas pela Secretaria da Educação, que pouco conhece sobre a realidade

das escolas, de seus professores e de seus alunos. Além disso, essas formações não oferecem espaço para o desenvolvimento da autonomia docente e de seu potencial criador, uma vez que o aligeiramento — preceito baseado na flexibilização e abrandamento das formações como política de profissionalismo da NGP — não lega tempo para isso. (BARBOSA; FERNANDES; VENCO, 2019).

Para Alves e Silva (2017), existe um modelo de gestão que os autores denominam de racionalidade gestonária. Nesse modelo, é proposto adaptar a escola às expectativas do mercado. Os professores são tratados como “[...] um “operário em uma linha de produção” e o aluno um produto, cenário no qual a lógica da criatividade, do pensar vê-se subsumida ao ideário produtivista neoliberal”. (ALVES; SILVA, 2017, p. 54). Ainda, segundo eles, os professores, sob a lente gerencialista, estão sendo acometidos por adoecimento, pois não são tratados como sujeitos que agem em seu contexto, mas como reprodutores das propostas alheias. Além disso, no cenário das formações aligeiradas ofertadas pelo Estado, a Secretaria da Educação e seus funcionários de alto escalão são considerados os *experts* da educação, tecnocratas que supostamente sabem o que é melhor para a educação, para o currículo e para o ensinar; enquanto isso, os docentes são tidos como os ineficientes e incapazes de se autopromoverem, de se formarem com qualidade e de promoverem práticas de qualidade. (ALVES; SILVA, 2017). O trabalho docente, sob a ótica da NGP, é abordado com uma função meramente executora. Os professores não são sujeitos do processo de ensino, pois não deteriam competência para isso. Caberia a eles apenas internalizar e naturalizar os preceitos de técnicos e tecnocratas, bem como seguir as prescrições e orientações de um material curricular padronizado.

Outro fato interessante observado sobre a formação dos professores para uso do material, é que, embora os docentes pesquisados o aceitem — e, alguns, até mesmo, gostem de trabalhar com os materiais do Programa —, todos eles afirmam que os materiais do Ler e Escrever não compreendem e destoam da realidade vivida nas escolas da rede estadual paulista em São Carlos. Os professores interpretam que cada realidade existente possui diferentes significados, que vão além das prescrições e do trabalho com o Programa. Não obstante, destacamos a naturalização sobre a política de competências e habilidades pelos docentes pesquisados, mesmo em um contexto no qual seu trabalho é precarizado e padronizado. Os docentes internalizaram a compreensão do processo educacional definido a partir da pedagogia das competências — pedagogia presente no próprio Ler e Escrever. Para Freitas (2003), essa internalização pelos docentes é resultante da ruptura com as ideias construídas nos anos 1960 e 1970. Essa ruptura foi iniciada no cenário brasileiro nos anos 1990, com a promoção de políticas

educacionais com base nas chamadas competências e habilidades. Destarte, para Caldas (2007), essas novas políticas constroem um novo perfil docente: que contribui para a criação de um novo cenário econômico, no qual se fortalece pelo discurso das competências e habilidades. Além disso, o trabalho docente é cercado por um discurso que o culpabiliza e o isola.

Com isso, esta pesquisa questiona: para que existir materiais padronizados? Até que ponto materiais instrutivos atribuem e dão sentido ao trabalho docente? Os materiais do Programa Ler e Escrever, como se analisou nesta pesquisa, são materiais mais instrucionais. Eles sugerem algumas instruções, prescrições, orientações a serem acatadas pelos professores, cerceando o espaço da autonomia docente ou possibilitando uma autonomia ilusória — limitada à escolha da atividade pronta. A análise construída nesta dissertação observa que os materiais contribuem para a constituição da docência dependente, que não se percebe capaz de criar com base em sua própria realidade, não consegue atuar por meio de sua profissão docente. Tenta construir, assim, os caminhos para uma carreira solitária e vazia, em que se espera as instruções que vêm atribuídas pela Secretaria da Educação para atuar, de forma dócil e flexível. Outrossim, existe nesse cenário de padronização e controle, a percepção de que os docentes que tentam resistir a tais prescrições buscam materiais complementares, usam outras estratégias, usam os materiais do Programa com menos frequência. Esses docentes, como dito por Lima (1991), são fiéis aos seus próprios objetivos e preceitos e, ao mesmo tempo, são infiéis às regras normativas, praticando o que ele chama de infidelidade normativa.

Com base nessas considerações, esta dissertação acena para uma possível hipótese: a educação paulista e as políticas propostas pelo Estado são amparadas pela ótica gerencialista, em que se percebe três pontos de estruturação e funcionamento determinantes para o trabalho docente e a escola. O primeiro ponto é a avaliação externa para a pressão na geração de bons resultados pelos estudantes. Essa ação interfere diretamente sobre o trabalho docente e a escola, gerando uma instabilidade e uma descontinuidade no trabalho dos professores e no processo de ensino dentro do espaço escolar. O segundo ponto de estruturação é culpabilização dos docentes pelos fracassos da educação, razão pela qual a Secretaria da Educação de São Paulo ofereceu como “solução” as formações para os professores por meio da proposta no Ler e Escrever. Nesses momentos, a Secretaria atua na propagação de suas ideias e paradigmas a serem incorporados e naturalizados pelos sujeitos que trabalham no espaço escolar. Por fim, o terceiro ponto em que se estrutura a educação básica e as políticas educacionais paulistas é a padronização do currículo por meio de materiais instrucionais e prescritivos que determinam o trabalho docente. A figura abaixo ilustra a referida hipótese:

**Figura 15** – Estrutura das políticas educacionais paulista



**Fonte:** Figura produzida a partir das reflexões da pesquisadora.

Destarte, com base na figura 14, podemos interpretar que os docentes das escolas estaduais vivem pressionados por diversos mecanismos. O professor é pressionado para que os estudantes tenham bons índices, para que, assim, possa ter uma melhor remuneração por bonificação; é pressionado para ser um trabalhador mais flexivo e assertivo em suas ações; é pressionado a seguir as prescrições dos materiais curriculares; é pressionado a participar de cursos de formação e se autopromover; entre outras pressões que encaminham o trabalho docente na rede estadual paulista para precarização.

Conforme observado, o Programa Ler e Escrever pouco tem contribuído para a qualidade do ensino de leitura e escrita da educação paulista, menos ainda para o fortalecimento, amparo e autonomia do trabalho docente. Ao contrário, ele tem agido no sentido de tentar padronizar contextos, práticas e conteúdos, tratando docentes paulistas como executores de uma proposta produzida por *experts*, mas que não mensura e dimensiona o que de fato se vive nas escolas estaduais.

Tudo isso vai no sentido contrário da formação de professores criadores, que criam e recriam sua prática no contexto escolar. A política curricular em questão tenta engessar práticas pedagógicas e escolares na rede de ensino estadual paulista. Apesar disso, com a análise desta pesquisa, observamos também que, ainda que o Programa Ler e Escreve atue com prescrições e receituários aos docentes, os professores criam suas formas de resistência: eles se utilizam de materiais complementares; não usam os materiais do Programa com a frequência estipulada etc. Eles se aproveitam das brechas para tentar afirmar sua carreira e identidade, bem como as particularidades existentes em cada contexto escolar. Pelos dados, percebemos que os docentes são capazes de reinventar o seu trabalho mesmo em um contexto de padronização, pensam em estratégias que nenhum material substitui, pois apenas o contexto vivo é capaz de dar luz e vida

a escola. Nenhuma política imposta substitui completamente o valor humano colocado e investido nas escolas; o aspecto humano é essencial na educação.

Por isso, esta pesquisa acredita na construção de um professor criador, em uma carreira na qual haja a possibilidade de autonomia e o fortalecimento das condições de trabalho. É preciso possibilitar aos docentes espaço para a sua criação, pois estes são os verdadeiros sujeitos do trabalho escolar. Todavia, para estes criadores não é necessário instruções e prescrições. É preciso dar tempo e espaço de reflexão, de criação. É preciso dar tempo de engajamento para que, assim, consigam desenvolver um trabalho profissional de ótima qualidade — no qual a teoria e a prática sejam continuadas e se relacionem em um processo dialético, já que a prática não se faz sem a teoria, tampouco a teoria se mantém sem a prática.

Por fim, com esta dissertação foi possível entender o que avaliam os professores da rede estadual de ensino sobre o Ler e Escrever. Os professores reconhecem os materiais do Programa como uma ferramenta para a complexa realidade das escolas estaduais, um instrumento que dá um suporte e contém boas contribuições com atividades e sugestões práticas para a sala de aula. No entanto, eles se sentem desamparados teoricamente, não veem contribuições para melhorias da qualidade do ensino de leitura e escrita. Além disso, os docentes dizem que apresentam dificuldades no uso dos materiais direcionados aos alunos. Na visão deles, os materiais propõem atividades que não são eficazes para alfabetização; faltam atividades e textos; são descontextualizados e não contribuem para a melhoria do trabalho em sala de aula. Ademais, as formações ofertadas aos professores são consideradas ineficazes e incapazes de sanar as necessidades formativas atribuídas à docência; incapazes de auxiliar os professores com as reais dificuldades apresentadas nas salas de aulas. As avaliações dos docentes mostram que, embora exista uma contribuição do Programa, ela não é suficiente na complexa realidade da profissão — pelo contrário. Há a obrigatoriedade de uso de um material padronizado que destoa dos desafios vividos nas escolas estaduais paulistas.

À guisa de conclusão, almejamos que esta pesquisa seja um campo de reflexões para docentes, gestores e profissionais da educação em geral; sobretudo pelas autoridades públicas que formulam políticas públicas para a rede de ensino estadual e outras redes públicas de educação básica. Espera-se que, em meio a essas reflexões, seja fortalecida a ideia de que a qualidade da educação básica se constrói sob o suporte de políticas educacionais que, em vez de responsabilizarem e determinarem o trabalho docente, lhes permitam desenvolver autonomia, pelo oferecimento de melhores condições de trabalho e de valorização do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do programa Ler e escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação & Pesquisa**, Jun 2002, v.28, n.1, p.77-89. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 22 de abril de 2019.

ALVES, M. L. SILVA, C. C. Trabalho e Educação no contexto das políticas neoliberais: prazer e dor no cotidiano da escola. **Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, v. 4, nº 3, p. 52-59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2017v4n3p52>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, n 2, fev/jul, 1992, p. 61-69. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1992000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007). Acesso em: 3 jan. 2020.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. *et al.* **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e vida**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BUENO, I. S. **A formação do professor perante o Programa Ler e Escrever: mudanças e transformações**. / Ivana Santiago Bueno - Dissertação de Mestrado – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1504#preview-link0>. Acesso em: 19 de abril de 2019

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONFIM, S. B. M. LOURENCETTI, G. C. A atuação do Supervisor de Ensino no “Programa Ler e Escrever” nas classes de alfabetização. **Plures Humanidades**, v. 21, n. 2, p. 103-122, 2020. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/276>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

BRANDÃO, C. da F.; TREVELIN, F. G. de O. O “Programa Ler e escrever” no contexto de uma escola municipal. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21 n. 1,



p. 167-189, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9990>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998b.

BRASIL. MEC. **O Fundef e o professor**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. MEC. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 24 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola>. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença**. Site oficial do Ministério da Saúde do Brasil, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#interna>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. “A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”. **Lua Nova - Revista de Cultura Política**, nº.45, 1998.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. Andréa do

Rocio Caldas /Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR: UFPR, 2007.

CAMACHO, P. V. **Um estudo sobre o Programa “Ler e escrever” da rede pública do Estado de São Paulo** / Priscila Vita Camacho – Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: São Paulo, 2010.

Carvalho, T. M. G. **Um olhar sobre a relação dialógica entre os autores do guia de planejamento e orientações didáticas do Programa Ler e Escrever e o Professor.** Tânia Maria Gebin de Carvalho/Dissertação de Mestrado – Campinas: PUC-Campinas, 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Nova agenda da educação de São Paulo. [Entrevista concedida à Folha de São Paulo]. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 ago. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2008200709.htm>. Acesso em: 9 de maio de 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Professor está mal preparado, diz secretária. [Entrevista concedida à Folha de São Paulo]. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 mar. 2008a. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1403200806.htm>. Acesso em: 9 de maio de 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Premiar o mérito. [Entrevista concedida à Revista Veja]. **Veja**, 10 fev. 2008b. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=91969&c=559&q=Premiar+o+m%E9rito>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. **Formação em serviço: significado do “Programa Ler Escrever” numa escola municipal de Ensino Fundamental/ Conceição Aparecida Cellegatto – 2008.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONSTANCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente: crítica ao programa ler e escrever.** Dissertação de Mestrado/Alexandra Regina Constancio. Pontifícia Universidade Católica (PUC) – São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10348#preview-link0>. Acesso em: 12 out. 2020.

COSTA, F. L. **Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica ao paradigma gerencialista.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CRUZ, C. A. **Atividades ortográficas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Ler e Escrever (2007).** Cláudia Alves Cruz – 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba - Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba – SP, 2016.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial.** 2013, 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP,

2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Gisele\\_Kemp.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Gisele_Kemp.pdf). Acesso em: 30 de abril 2019.

DANTÔNIO, D. V. B. O fortalecimento da governança e do planejamento na Secretaria da Educação do estado de São Paulo. *In: Congresso CONSAD de gestão pública*, 7, Brasília. **Anais...** Brasília, CONSAD, 2014, p.1-29. Disponível em: [http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1128/1/C7\\_PP\\_O%20FORTALECIMENTO%20DA%20GOVERNAN%C3%87A.pdf](http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1128/1/C7_PP_O%20FORTALECIMENTO%20DA%20GOVERNAN%C3%87A.pdf) . Acesso em: 19 maio 2019.

DASSO JÚNIOR, A. E. “Nova gestão pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. *In: Encontro Nacional do CONPEDI/UFSC*, 13, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 1-27. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=194>. Acesso em: 21 maio 2019.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G.C. A supervisão de ensino no programa Ler e Escrever da SEE/SP: análise de termos de visita. *In: XII Encontro Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente -SIPD/Cátedra UNESCO E IX Encontro Nacional sobre Atendimento, 2015, Curitiba. Anais do XII Encontro Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente -SIPD/Cátedra UNESCO*, 2015. v. 1. p. 30508-30521. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19345\\_11603.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19345_11603.pdf). Acesso em: 25 de abril de 2019.

FACCO, M. A. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.** Marília Alves Facco/Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica: PUC, São Paulo. 2013.

FERNANDES, J.; TASSONI, E. C. M. O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e no 5º ano. **Revista de Educação PUC – Campinas**, v. 20, nº 1, p. 13-26, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n1a2940>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

FERNANDES, M. J. S.; BARBOSA, A.; VENCO, S. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo-Brasil no contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Educación, Política y Sociedad**, nº 4(1), enero-junio, 2019, p. 14-32.

FONSECA, V. A. Políticas públicas e educação no estado de São Paulo: 20 anos de um governo?. *Encontro Regional de História da ANPUH*, 21, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais, ANPUH, 2018, p. 1-29. Disponível em: [http://www.encontro2018.mg.anpuh.org/resources/anais/8/1534717693\\_ARQUIVO\\_textoanpuhMG.pdf](http://www.encontro2018.mg.anpuh.org/resources/anais/8/1534717693_ARQUIVO_textoanpuhMG.pdf). Acesso em: 3 de maio de 2019.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, T. A.. **O programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo** / Tatiane Affonso Gimenes - Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

INEP. História. 16 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em 13 dez. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Panorama Geral da Educação de São Carlos –SP, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/panorama> Acesso em: 04 de dezembro de 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Cadastro Central de Empresas – 2017, São Carlos –SP. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/pesquisa/19/29761> Acesso em: 04 de dezembro de 2019.

JURAZEKY, R. da S. S.; SANTOS, A. M. M. da C. “Ler e Escrever”: apreciação e análise literária. *In: Colloquium Humanarum*, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1004-1011.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola *In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. C. Produção e Reprodução de Regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, v. 4, nº 23, p. 141-153, 1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 14 de março de 2019.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149 - 158, 1990/1991.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. S. Paulo, Martins Fontes, 1983.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In: Marx, K.; Engels, F. Obras escolhidas*, vol. 3. Trad. Leandro Konder e Apolônio de Carvalho. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MATOS, S.T.S. Conceitos primeiros de Neoliberalismo. **Mediações**, v. 13, n.1-2, p. 192-213, 2008.

MEYER, K. **Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo / Karyn Meyer.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara-SP, 2016.

MILITÃO, S. C. N. O FUNDEB e a municipalização do ensino fundamental em São Paulo: novo fundo, velhas tendências. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 22, n. 41, Período set/dez, p. 145-165, 2012.

TASSONI, E. C. M; MEGID, M. A. B. A. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e escrever. **ETD –Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP, v. 17 n. 1 p. 193-210 jan./abr. 2015.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Org. Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-43.

NOVAES, A. Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico. **Revista Ensaio** – n.1, v.1, ano 1, 2º semestre de 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. *In: OLIVEIRA, D. A. et al. (Org). Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas.* Revisão Dalila Andrade de Oliveira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 271-300.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, K. G. **Concepções históricas e políticas da formação de professores no Brasil:** um enfoque sobre as políticas dos governos FHC e Lula / Kalina Gondim de Oliveira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, M. E. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”:** o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. Mariana Esteves Oliveira. – Dourados, MS: UFGD, 2016a.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, (13): 115-127, dez. 1999.

PALMA FILHO, J. C. **A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008).** Educação & Linguagem, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun. 2010.

PEREIRA, R. S. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE / Rodrigo da Silva Pereira; orientador Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2016.

PIOLLI, E.; HELOANI, J. R. M.; PIOLLI, G. P. Z. A participação do setor empresarial nas políticas educacionais no estado de São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente. Seminário Internacional de la Red Estrado. 11, México. Anais.. México, UPN, 2016, p. 1-19. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo2/87.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/87.pdf) . Acesso em 7 de maio de 2019.

PROENÇA-LOPES, L. ZAREMBA, F. A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista História de la Educación Latino Americana**. Vol. 15 N°. 21, julio-diciembre, 2013. 283 - 304.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista sob a lógica da Reforma do Estado brasileiro: uma análise relacional entre objetivos e pretextos. Reunião Anual da Anped, 33, 2010, Caxambu, MG. **Anais**, Caxambu – MG: Anped, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-5959--Int.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

RAMOS, G. P.; FERRARONI, D. de S. PROFA: desconstruindo o tradicional em busca de um consenso construtivista. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 73-83, Jul.-dez. 2009.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **RBPAAE**, v. 29, n.3, p. 537-56, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47224/29425>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

RAMOS, G. P; PAES, M.V. O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**. Piracicaba: Ano 21, n. 2, p. 53-66, Jul.-dez. 2014.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000300546&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000300546&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jan. 2018.

REIS, H. P. **Alcances e Limites do Programa Ler e Escrever**: um estudo de caso EE Prof<sup>a</sup> Cecília de Negri / Helena Prestes dos Reis. Dissertação de Mestrado – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

REZENDE, F. da C. A Nova Gestão Pública e transformações na administração pública paulista. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Recursos Humanos**, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/RFP%20Set%202006%20-%20resumo%20para%20publicacao%20-%20GERAL\\_v2.pdf](http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/RFP%20Set%202006%20-%20resumo%20para%20publicacao%20-%20GERAL_v2.pdf). Acesso em: 3 de maio de 2019.

SANFELICE, J. L. A política educacional no Estado de São Paulo: apontamentos Nuances: Estudos sobre Educação, v. 17, n. 18, p. 146-59, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em 2 de maio de 2019.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 1 de maio de 2019.

SANTOS, U. E; SABIA, C.P.P. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015.

SANTOS, T. C. **“Índio, música e brincadeira”:** pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. Tatiana Cristina dos Santos/Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica: PUC, Campinas – SP. 2014.

SEAD. **Perfil do Município de São Carlos do Estado de São Paulo**. 2020. Disponível em: <https://perfil.seade.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SIMIONI, S. M. R. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental** / Sônia Maria Rodrigues Simioni. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

SILVA, A. N. F. **Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental**. Adriana Naomi Fukushima da Silva/Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista: UNESP – Marília, 2016.

SILVA, A. R. F. da. Do Estado liberal ao neoliberal: aspectos sociais e jurídico-econômicos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 19, n. 3978, 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27961>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, L. L. RAMOS, G. P. O Programa Paulista Ler e Escrever e o trabalho docente: entre orientações e padronizações. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia - Brasil, v. 16, n. 40, p. 554-572, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.5182>. Acesso em 10 de julho de 2021.

SOUZA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e trabalho docente** / Aparecida Neri de Souza. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de educação. Campinas, SP: 1999.

SOUZA, A. N. **A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo**. Pro-posições – vol. 13, N. 1 (37) – Jan/abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643970/11426>. Acesso em: 5 de maio de 2019.

SÃO CARLOS. CÂMARA MUNICIPAL. **Lei 15. 473 de 20 de outubro de 2010**. Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria Estadual da Educação, objetivando a implementação e o desenvolvimento do Programa “Ler e Escrever”. São Carlos – SP. 2010.

SÃO CARLOS. Secretaria da educação (MUNICÍPIO). **Caminhos e perspectivas de São Carlos: processo de construção do primeiro Plano Decenal de Educação do Município / Prefeitura Municipal de São Carlos – São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2013.**

SÃO CARLOS. CÂMARA MUNICIPAL. **Emenda substitutiva nº 01 à Lei Orgânica do Município, de 20 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a organização do Município de São Carlos. São Carlos – SP. 2019.

SÃO CARLOS. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. São Carlos, boa para viver, boa para investir. 2019a. Disponível em:  
<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/157847-publicacoes.html>  
 Acesso em 17 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. GOVERNADOR (1995-2001: MARIO COVAS). **Discurso de posse do primeiro mandato de Governador do Estado de São Paulo (Primeiro Mandato - 1º de Janeiro de 1995).** São Paulo. 1995a. Disponível em: <http://www.fundacaomariocovas.org.br/mario-covas/pronunciamentos/discursos-de-posse-do-primeiro-mandato-de-governador-do-estado-de-sao-paulo>  
 Acesso em: 17 de maio de 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 39.902, de 1 de janeiro de 1995.** Altera os Decretos nos 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. 1995b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-39902-01.01.1995.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre a implantação do Saesp. São Paulo: SEE, 1996. Disponível em:  
[http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27\\_1996.htm?Time=14/12/2017%2014:07:21](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=14/12/2017%2014:07:21). Acesso em: 11 de maio de 2019.

SÃO PAULO. **Programa Letra e Vida promove encontros de capacitação. 04 de julho de 2003.** 2003. Disponível em:  
<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-letra-e-vida-promove-encontros-de-capacitacao/>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO) Secretaria da Educação. **PORTARIA 6.328/05 – SME de 26-9-2005.** Institui, para o ano de 2006, o Programa “Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092005P%20063282005SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092005P%20063282005SME). Acesso em: 29 de abril de 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação Básica. **Resolução SE - 86, de 19-12-2007.** Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em:



[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM?Time=10/3/2012%2012](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=10/3/2012%2012). Acesso em: 26 de abril de 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). FDE. **Apresentação Programa “Ler e escrever”**. São Paulo, 2007b. Disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=0>. Acesso em: 31 de julho de 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação Básica. Comunicado SE de 19 de dezembro de 2007 - DOE de 20/12/2007. **Orientações para implantação do Programa Ler e escrever**. São Paulo, 2007c. Disponível em:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p9CjrFbKwj4J:desul3.edunet.sp.gov.br/G\\_Legislacao/Comunicado\\_SE\\_20dez07\\_Res\\_86-07.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p9CjrFbKwj4J:desul3.edunet.sp.gov.br/G_Legislacao/Comunicado_SE_20dez07_Res_86-07.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 7 de julho de 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação Básica. **DECRETO Nº 51.627, DE 01 DE MARÇO DE 2007**. Institui o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade". São Paulo: SEE, 2007d. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51627-01.03.2007.html>. Acesso em 31 jul. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação Básica. **Resolução SE - 89, de 19-12-2007**. Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: SEE, 2007e.

Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM). Acesso em: 20 de junho de 2018.

SÃO PAULO. GOVERNO. **Veja as 10 metas do novo Plano Estadual de Educação**. São Paulo, 20. Ago. 2007f. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 27 de out. de 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação Básica. **Resolução SE 96, de 23-12-2008**. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200812230096>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Resolução SE - 66, de 21-8-2009**.

Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. São Paulo, 2009a. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_09.HTM?Time=15/11/2017%2020:20:28](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_09.HTM?Time=15/11/2017%2020:20:28). Acesso em: 27 de outubro de 2017.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **DECRETO Nº 54.553, DE 15 DE JULHO DE 2009**. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração

de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. São Paulo, 2009b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54553-15.07.2009.html>. Acesso em: 27 de outubro de 2017.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria Da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4ª série** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. – 2. ed. São Paulo: FDE, 2010a.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 3. ed. São Paulo: FDE, 2010b.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Da Educação. **Resolução SE 46, de 25 de março de 2012**. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. 2012. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/46\\_12.HTM?Time=13/10/2020%2014:13:22](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/46_12.HTM?Time=13/10/2020%2014:13:22). Acesso em: 12 out. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 3º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 6. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014a.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 3º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014b.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 5º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 6. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015a.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor – 5º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015b.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo Paulista**. /Secretaria da Educação: São Paulo, 2019a. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo\\_paulista\\_26\\_07\\_2019.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf) . Acesso em: 20 de março de 2020.

SÃO PAULO. **Governo de SP homologa novo currículo da educação infantil e ensino fundamental**. Portal do Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-homologa-novo-curriculo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em 23 de março de 2020.

SÃO PAULO. **Site Dados Abertos da Educação**. 2019c. Disponível em:<  
<https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp>>Acesso em: 15 de nov. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**: professor alfabetizador – 3º ano / Secretaria da Educação, Versão atualizada de acordo com Currículo Paulista. São Paulo: FDE, 2020a.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**: 5º ano / Secretaria da Educação, Versão atualizada de acordo com Currículo Paulista. São Paulo: FDE, 2020b.

SÃO PAULO. GOVERNO. Decreto nº 64.881 de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia da COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: volume 130, São Paulo, SP, nº 57, p. 1, 23 mar. 2020c. Disponível em:  
<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200323&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 9 ago. 2020.

STATONATO, S. C. **A formação dos formadores**: uma análise do processo formativo. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:  
[http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao\\_soraia\\_statonato\\_mestrado\\_educacao.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_soraia_statonato_mestrado_educacao.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2019.

TASSONI, E. C. M; MEGID, M. A. B. A. A formação de professores alfabetizadores e o programa Ler e escrever. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas - SP, v. 17, n. 1, p. 193-210 jan./abr. 2015.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo-SP** / Isabel Villalobos. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

SÃO CARLOS. *In*: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/SaoPaulo\\_Municip\\_SaoCarlos.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/SaoPaulo_Municip_SaoCarlos.svg). Acesso em: 12 dez. 2020.

ZANITI, C. M. **O professor alfabetizador bem-sucedido**: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever”-SEE-SP / Claudia Moreno Zanati. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos – Santos-SP, 2012.

ZOCAL, S. I. L. **A Relação dos Professores Alfabetizadores com o Saber No Contexto do “Programa Ler e Escrever”** / Sirlei Ivo Leite Zocal. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos – Santos-SP, 2011.

## **ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES**

1. Como foi feita a implementação do Programa Ler e Escrever na escola em que trabalha? Vocês tiveram formações para essa implementação? Em caso afirmativo, como foram essas formações?
2. Você se lembra qual foi a sua primeira impressão que você teve sobre o Programa? Por quê? Descreva-a.
3. Quais materiais didáticos você usava antes da implementação do Programa Ler e Escrever? Como você organizava e planejava sua prática docente antes desses materiais?
4. Atualmente, como você planeja e organiza as suas aulas? Você se utiliza das orientações dos Guias do Programa Ler e Escrever para os professores nesse processo?
5. Atualmente, como você avalia seus alunos? Você faz uso dos instrumentos orientados nos Guias, ou seja, a sondagem ou as pautas de observação? Há influência das avaliações externas, como o SARESP, por exemplo, no processo de avaliação que faz dos alunos?
6. Atualmente, como você organiza o currículo obrigatório e os conteúdos estipulados pelo Programa em sua prática docente diária? Você se utiliza das sequências didáticas e dos projetos do Programa? Você tem tempo para trabalhar conteúdos e atividades fora do que foi estabelecido nos documentos do Programa Ler e Escrever?
7. Quantas vezes na semana você se utiliza dos materiais do Programa? Como você usa os materiais do Programa em sua prática de ensino diária? Dê exemplos.
8. Você acredita que o material didático do Programa é relevante para a escola? E para os alunos? E para sua prática docente? Justifique.
9. Você entende que os materiais didáticos do Programa, voltados para os alunos, são apropriados para os estudantes desta escola? Por quê?
10. Você os considera suficientes e adequados para ensinar uma criança a ler e escrever?
11. Você encontra dificuldades no trabalho com os materiais do Programa voltados para os alunos? Comente.
12. Que uso você faz dos Guias de Planejamento para o professor? Você acha que eles contribuem com sua prática?
13. Para você, há alguma concepção educacional que embasa os materiais do Programa? Ela é coerente com a sua?

14. A secretaria oferece cursos de formação para auxiliar os professores a aplicarem o material do Programa? Se sim, o que é trabalhado nessas formações?
15. Durante os HTPC, o material do Programa também é discutido ou trabalhado? Se sim, como e em quais aspectos?
16. Para você, quais são os pontos negativos e/ou positivos dos materiais do Programa voltados para o professor e para o aluno? E do programa? Ele contribui com seu trabalho?

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO

### Parte 1

1. Para qual ano você leciona na rede estadual paulista?
  - a) 1º ano.
  - b) 2º ano.
  - c) 3º ano.
  - d) 4º ano.
  - e) 5º ano.
  
2. Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo?
  - a) Menos de um ano.
  - b) Entre um ano e dois anos.
  - c) Entre dois e cinco anos.
  - d) Entre cinco e dez anos.
  - e) Mais de dez anos.
  
3. Você já teve ou tem alguma formação para o trabalho com os materiais do Ler e Escrever?  
Como foi essa formação?
  - a) Não, nunca tive.
  - b) Sim, PELA ESCOLA que trabalho, mas não foi suficiente para suprir as minhas necessidades formativas.
  - c) Sim, PELA ESCOLA que trabalho, foi proveitosa e supriu as dificuldades existentes.
  - d) Sim, PELO ESTADO, mas não foi suficiente para suprir as minhas necessidades formativas.
  - e) Sim, PELO ESTADO, foi proveitosa e supriu as dificuldades existentes.
  - f) Outra opção: \_\_\_\_\_.
  
4. Como você planeja e organiza as suas aulas? Você se utiliza das orientações dos Guias do Programa Ler e Escrever para os professores nesse processo?
  - a) Eu planejo minhas aulas, utilizando a proposta do Ler e Escrever de planejamento e organização, sigo à risca as orientações, utilizo as estratégias de ensino apresentadas,

pois acredito que as orientações são pertinentes para a realidade e contexto em que trabalho.

- b) Eu planejo e organizo minhas aulas, tendo como base os materiais de orientação ao professor do programa, mas tenho a necessidade de buscar outros materiais complementares e usar outras estratégias de ensino, pois, para a realidade e o contexto em que trabalho, apenas o uso dos materiais do programa não são suficientes.
  - c) Eu uso os materiais do Ler e Escrever para orientações dos professores por uma questão de obrigatoriedade, mas se pudesse escolheria outros materiais para organizar e planejar minhas aulas. Não concordo com a proposta e/ou com a metodologia abordada nela, acredito que ela não condiz com a realidade em que trabalho.
  - d) Organizo e planejo minhas aulas por conta própria, utilizo materiais que acho condizente com a realidade de alunos que tenho e também que são mais eficientes para os objetivos que proponho. Não faço uso dos materiais de orientações aos professores ofertados pelo Programa Ler e Escrever.
  - e) Outra opção: \_\_\_\_\_.
5. Você se utiliza das sequências didáticas e dos projetos do Programa?
- a) Sim, utilizo as sequências e projetos exatamente da forma que estão apresentados.
  - b) Sim, mas mudo algumas estratégias e o andamento das sequências e projetos.
  - c) Não, acho que não são pertinentes.
  - d) Outra opção: \_\_\_\_\_.
6. Quantas vezes na semana você se utiliza dos materiais para o aluno do Programa?
- a) 1 vez por semana.
  - b) 2-3 vezes na semana.
  - c) 3-4 vezes na semana.
  - d) Todos os dias eu utilizo os materiais do Ler e Escrever.
  - e) Não utilizo esse material.
7. Você considera suficientes e adequados os materiais do Ler e Escrever para ensinar uma criança a leitura e a escrita, ou seja, para alfabetizá-la?
- a) Sim
  - b) Não

- c) Outra opção: Em geral sim, mas quando tenho alunos com alguma especificidade, alguma dificuldade, eu preciso planejar estratégias diversas que não estão no material, são diferentes e destoam das orientações do material dadas para os professores e, principalmente das atividades do material ofertado aos alunos, pois o material pouco menciona esses alunos e não abarca suas dificuldades.
8. Durante os HTPC, os materiais do Programa também são discutidos ou trabalhados?
- a) Não, durante o HTPC não fazemos discussões referentes aos materiais do Programa.
- b) Não, discutimos outros assuntos referentes ao nosso planejamento e a nossa prática docente, tal como nossa comunidade escolar e nossos alunos, o material do Programa não é mencionado ou é pouco mencionada nesses momentos.
- c) Sim, discutimos frequentemente sobre o uso do material, sobre o seu uso na prática docente e sobre o uso do material no nosso planejamento docente, entre outras coisas que envolvem os materiais do Programa.
- d) Sim, discutimos frequentemente sobre o uso do material, especialmente com vistas a prepararmos o aluno para o SARESP.
- e) Sim, mas com pouca frequência. Geralmente fazemos outras discussões relacionadas à comunidade escolar, ao nosso trabalho e planejamento e aos nossos alunos.
- f) Outra opção: \_\_\_\_\_.

## **Parte 2**

- 1) Conte como você faz o processo de avaliação dos seus alunos. O Programa Ler e Escrever traz alguma contribuição nesse sentido?
- 2) Você encontra dificuldades no trabalho com os materiais do Programa voltados para os alunos? Comente.
- 3) Você acredita que o material didático do Programa é relevante para a escola? E para os alunos? E para sua prática docente? Por quê?
- 4) Que uso você faz dos Guias de Planejamento para o professor? Você acha que eles contribuem com sua prática?



- 5) Para você, quais são os pontos negativos e/ou positivos dos materiais do Programa para o professor e para o aluno?