

O “PROGRAMA LER E ESCREVER” NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

EL "PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA" EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA MUNICIPAL

“READING AND WRITING PROGRAM” IN THE CONTEXT OF A MUNICIPAL SCHOOL

Carlos da Fonseca BRANDÃO¹
Fátima Gil de Oliveira TREVELIN²

RESUMO: As reformas educacionais dos anos de 1990 regulamentaram parâmetros e diretrizes gerais, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, para que fossem desenvolvidos na forma de currículos pelos sistemas de ensino em todo o país. No Estado de São Paulo, definiu-se um currículo mínimo e comum a todas as escolas paulistas, o que se deu de forma explícita para o segmento da educação básica de primeira a quarta séries (1º ao 5º anos) através da estruturação do “Programa Ler e Escrever” a partir do ano de 2007. Neste artigo procuramos contextualizar esse programa numa escola municipal, contemplando reflexões sobre o trabalho docente, a formação curricular e as avaliações externas. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa-descritiva, por meio da análise do material do “Programa Ler e Escrever” e entrevistas com as professoras alfabetizadoras da escola em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Materiais didático-pedagógicos. Avaliações externas. Papel do professor.

RESUMEN: *Las reformas educativas de la década de 1990 los parámetros y directrices reguladas a través de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB de 1996, a desarrollarse en forma de planes de estudio para los sistemas escolares en todo el país. En São Paulo, que se define un mínimo y común plan de estudios para todas las escuelas paulistas, que se dio de forma explícita para el segmento de la educación básica de primero a cuarto grado (de 1 a 5 años) mediante la estructuración del "Programa la lectura y la escritura "a partir del año 2007. En este artículo vamos a contextualizar este programa en una escuela municipal, contemplando reflexiones sobre la enseñanza, el programa de capacitación y evaluaciones externas. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa y descriptiva a través del análisis de los materiales de la "Lectura y escritura de programa" y entrevistas con los maestros de alfabetización de la escuela en cuestión.*

¹ Professor Adjunto III do Departamento de Educação da UNESP – Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília. E-mail: cbrandao@assis.unesp.br

² Professora de Educação Básica, Mestre em Educação pela UNESP- Marília.

PALAVRAS-CLAVE: *Plan de estudios. Materiales didácticos y de enseñanza. Evaluaciones externas. El papel del maestro.*

ABSTRACT: *The educational reforms of the 1990s regulated parameters and general guidelines through the National Education Guidelines and Framework Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação—LDB) of 1996, to be developed as curricula by education systems across the country. In São Paulo, was defined a minimum and common curriculum for all schools, that was more seen into basic education from first to fourth grade by structuring the "Reading and Writing Program" in 2007. In this article we contextualize this program in a municipal school, contemplating reflections on teaching, the training curriculum and external evaluations. The methodology used was the qualitative and descriptive research by material analysis of the "Reading and Writing Program" and interviews with literacy teachers at the school.*

KEYWORDS: *Curriculum. Didactic and teaching materials. External evaluations. Teacher's role.*

Para a construção desse artigo procuramos primeiro descrever, brevemente, o PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores, que, ao ser adotado no Estado de São Paulo, passou a ser chamado de “Letra e Vida”. Em seguida, fizemos uma breve contextualização de políticas para a educação e de mudanças ocorridas no cenário brasileiro, que começam no período pós-promulgação da Constituição de 1988 e seguem com as determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) e suas subsequentes modificações. Esse artigo também aborda algumas questões referentes à especificidade do trabalho docente, sua desvalorização profissional e questões de currículo. Já a questão da descentralização da educação é referenciada neste artigo por, entre outros, Viriato (2004), Rodríguez (2004), Silva (2004) Algebaile (2009) e Vieira e Farias (2003). Por fim, tratamos também da questão das avaliações externas, que ganham predominância como advento dessas mudanças.

As avaliações externas atuam, de certa maneira, como um termômetro que pretende medir qualidade da educação, mas que, na prática, resultou na classificação das escolas em *rankings*. Chirinéia e Brandão (2015) classificaram as avaliações externas de larga escala como indicadores de resultados, e não como indicadores de qualidade.

Para diversos autores (SILVA, 2000; SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2000; GENTILI, 2000; GADOTTI, 2005; DEMO, 2010), o currículo e a educação são parte do contexto social e histórico e não acontecem apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos. A escola é parte da

sociedade e nela está inserida. O currículo deve acontecer não com discursos prontos e por isso práticos, mas é um terreno a ser explorado, sem que se caia na “McDonaldização” da escola, metáfora utilizada por Gentili (2000) para descrever uma forma de terceirizar o trabalho educacional e a educação como formação social.

A instituição do Programa “Ler e Escrever”

O Programa “Ler e Escrever” foi implantado em 2007, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental na capital paulista, com destaque para a adoção do Programa “Bolsa Alfabetização” (no segundo semestre daquele ano), junto com a formação de professores, com a intenção de que no ano seguinte (2008) o Programa Ler e Escrever fosse implantado em todas as escolas da rede estadual pública paulista.

Assim, em 2008, o Programa “Ler e Escrever” foi ampliado para todas as Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (da rede estadual) e, em 2009, ampliado para o interior e litoral paulista, com o objetivo de alfabetizar, até 2010, todos os alunos, com idade de até oito anos, do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Atualmente, o programa abrange todas as escolas do Estado de São Paulo³.

Em sua operacionalização, inicialmente, o trio gestor, formado por Supervisores, Diretores e Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), realizava encontro mensal com as formadoras do programa. Já os professores coordenadores recebiam formação contínua promovida pela CENP⁴/FDE⁵ e pelas Diretorias de Ensino com o objetivo, entre outros, de prepará-los para atuar na formação dos professores de 1^a a 4^a séries.

O “Programa Ler e Escrever” envolve a estrutura da Secretaria Estadual da Educação – SEE (CENP, COGSP⁶, CEI⁷ e as Diretorias de Ensino) com a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas e Diretores de escolas). Ao mesmo tempo em que o “Programa Ler e Escrever” é voltado

³DO 24/08/09 – 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.

⁴CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

⁵FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

⁶COGSP - Coordenadoria do Ensino da grande São Paulo

⁷CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior

para a melhoria da aprendizagem dos alunos também objetiva melhorar a formação pedagógica dos Professores Coordenadores e dos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas⁸.

O “Programa Ler e Escrever” teve por base o Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA, estabelecido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação no ano de 2001, que era um curso de aprofundamento para professores alfabetizadores que atuavam na educação infantil, no ensino fundamental, na alfabetização de jovens e adultos e outros professores formadores. Ao ser adotado no Estado de São Paulo, o PROFA passa ser denominado “Programa Letra e Vida”.

Contextualização do “Programa Ler e Escrever” a partir das reformas educacionais

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes mudanças na educação brasileira, porém é a partir de 1996, com a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que podemos falar de uma efetiva “explicitação de rumos” da política educacional. Nesse contexto, a promulgação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 altera artigos relativos ao financiamento da educação brasileira do capítulo Da Educação da Constituição Federal, conforme descreve Vieira e Farias (2003).

Segundo relatam as autoras, essas alterações permitem intervenção da União nos Estados caso os mesmos não apliquem o valor mínimo exigido por lei, relativiza o dever do Estado na oferta do ensino fundamental e médio aos que não tiveram acesso na idade própria, redefini as responsabilidades na oferta de ensino das diferentes esferas do Poder Público, faz um detalhamento dos recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e para a manutenção do ensino fundamental, e, principalmente, cria o FUNDEF (Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), válido por 10 anos (até 2007). Em seguida, a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, é sancionada para normatizar o FUNDEF. Desta forma, “o governo federal assume a definição da política educacional, como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios.” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 168).

⁸No dia 01/03/2016, alguns meios de comunicação noticiaram que a Secretaria Estadual da Educação não renovou a contratação do grupo de especialistas que realizava nos últimos anos a formação das equipes, além de uma redução de 50% na previsão de gastos do programa. (SALDAÑA, 2016)

A política de avaliação em larga escala para todos os níveis de ensino é valorizada, com a ampliação e fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), que já existia desde 1990. Em 1996 é realizado o primeiro Exame Nacional de Cursos (ENC), então conhecido popularmente como Provão, e, a partir de 1998, passa a ser aplicado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No Estado de São Paulo, também no ano de 1996, é criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Concomitante a esse conjunto de medidas, é desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental, através da elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além do fortalecimento de alguns programas federais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) (VIEIRA; FARIAS, 2003).

No âmbito da política educacional adotada pelo Estado de São Paulo, uma das medidas implantadas que mais causou polêmica foi a adoção da chamada Progressão Continuada, na qual não ocorre a reprovação do aluno entre ao 1º e 5º ano e entre o 6º e 9º ano. Esse regime, o regime de Progressão Continuada, causou desestabilização e uma grande rejeição. A proposta, que significa a adoção de dois ciclos (Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental) ficou identificada com a ideia de “promoção automática”. Num sistema escolar de base empirista, no qual a qualidade da educação era baseada em avaliações por mérito, com fins de aprovação ou não, o professor passou a se sentir de “mãos atadas”, já que suas avaliações sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno não mais tinham valor algum.

A partir da implantação desse sistema de ciclos, foram propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ações de formação do professor, dentre estas o PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores) que, como já dissemos, no Estado de São Paulo passou a se chamar “Letra e Vida”. Como justificativa para o programa, na apresentação do mesmo são evidenciadas as condições do ensino público brasileiro e do professor:

Em geral, os jovens professores – que são maioria em várias regiões do país – já foram alunos de uma escola pública que não lhes garantiu os conteúdos básicos a que todo cidadão brasileiro tem direito (conforme revelam os indicadores de desempenho escolar das últimas décadas); passaram por um curso de magistério que, além de não habilitá-los adequadamente para o exercício profissional, roubaram-

lhes o direito à formação de nível médio (ao ocupar o espaço do ensino médio com as disciplinas ditas profissionalizantes); e não contam com um processo assistido de inserção na carreira, como professores iniciantes. Não é raro que essa inserção ocorra por "tratamento de choque": nas escolas mais distantes, nas classes mais difíceis, sem apoio para o trabalho pedagógico. (PROFA, 2001, p. 19).

O professor "hoje", ou seja, o que atua como professor é, na maioria das vezes, o aluno de "ontem" da escola pública, e que volta para ela. No documento de apresentação do PROFA é destacada a necessidade da melhoria da qualidade da formação do professor, a qual, às vezes, precisa ser feita no modelo de formação em serviço. Com o subtítulo "A importância e a insuficiência da formação de professores", o texto trata da necessidade de uma formação de boa qualidade, não garantida na formação inicial do professor, ao lado da valorização profissional, de adequadas condições de trabalho, trabalho em colaboração, construção coletiva e exercício responsável de autonomia. Para isso as políticas públicas para a educação deveriam visar o desenvolvimento profissional, a carreira do professor e infraestrutura material.

O processo de descentralização na educação

Naquele momento das reformas educacionais (década de 90 do século passado), com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a aprovação da nova LDB e com o a criação do FUNDEF, tivemos uma maior e mais efetiva descentralização da responsabilidade na oferta da Educação Básica, especialmente do Ensino Fundamental, processo esse abordado em muitas pesquisas, tais como em Viriato (2004), Rodriguez (2004), Silva (2004), Algebaile (2009), entre outras pesquisas.

Algebaile (2009, p. 267) discute as reformas educacionais preconizadas por agências multilaterais para os países periféricos, especialmente os países da América Latina. Segundo ela, o Banco Mundial seria a principal organização atuante nesta reconfiguração educacional, pautada por princípios de qualidade e autonomia de uma visão gerencial, tendo a escola como administradora de verbas, currículo, métodos e organização prescritos, professores como executores de tarefas e pais ou comunidade como colaboradores nesta atuação prefixada da escola e professores.

Além das reformas educativas de ordem tanto pedagógica quanto econômica, financiadas pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, muitos

países traçaram uma política de longo prazo por meio de Planos Decenais de Educação, entre eles o Brasil, como aponta Rodriguez (2004, p. 18). Sobre estas reformas afirma:

Inicia-se, desse modo, um processo de transformação educativa que responde especialmente às demandas dos setores produtivos – preparar os sujeitos para o mundo do trabalho –, e deixa de lado aspectos fundamentais como o cultivo da solidariedade, da democracia, da igualdade e a consagração da cidadania.

A autora evidencia alguns objetivos comuns nessas reformas educacionais, como, por exemplo, as mudanças nas formas de gestão e funcionamento dos sistemas educativos, submetidas a uma maior descentralização da administração educativa, com o objetivo de dar maior autonomia às escolas, além da implantação de sistemas nacionais de avaliação de qualidade e de resultados de aprendizagem. Segundo esta autora, os países que passaram por estas reformas buscavam maior eficiência administrativa, redistribuição da responsabilidade financeira, democratização e fortalecimento da participação da sociedade, maior flexibilidade na gestão escolar e uma melhora na qualidade da educação.

A descentralização educacional ocorrida nos anos de 1980 foi considerada uma maneira de resolver os entraves educacionais e atingir uma democratização do ensino que, ao fim de um regime militar, enfrentava problemas como altas taxas de evasão e repetência, falta de vagas, má distribuição de recursos e centralismo. Segundo Viriato (2004), essa primeira onda de descentralização, ainda que tivesse nobres objetivos, apenas resultou em uma expansão das instalações físicas.

Essa autora denomina a descentralização de desconcentração, no sentido de delegar funções à comunidade local como parceira do Estado, a chamada “gestão compartilhada”, mantendo centralizadas as decisões sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, desobrigando o Estado em sua função mantenedora da educação ao mesmo tempo em que defende que o sistema educacional seja regulado pelo mercado.

Já a política educacional implementada a partir da década de 1990 traz consigo um novo significado para o papel do Estado em relação à educação, que planeja e indica diretrizes, responsabiliza municípios e associa “cidadãos participantes”, no sentido de fiscalizar e executar o que está planejado pelos órgãos centrais, sem autonomia local.

Descentralização e desconcentração, como estratégia para o processo de gestão compartilhada, podem representar um marco construtivo para formular políticas que visem à exclusão social, pois contribuem para organizar a escola numa perspectiva mercadológica, instaurando entre as escolas uma competição, um individualismo, no qual a meta

consiste em alcançar o resultado estipulado pelos órgãos centrais, qual seja, superar baixos desempenhos por conta própria e alcançar a propalada excelência na educação. (VIRIATO, 2004, p. 56).

O currículo escolar

O direcionamento escolar se dá através do currículo. Sacristán (2000), ao escrever sobre o tema, traz inicialmente a visão de alguns pesquisadores que o descrevem não como um conceito, mas como uma construção cultural, ou seja, uma maneira de organizar uma série de práticas educativas. O currículo também é visto como guia de experiência que o aluno tem na escola e como definição de conteúdos da educação, planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, aprendizagens e experiências ou ainda pode ser definido a partir de uma visão dirigida por um contexto político, científico, filosófico e cultural.

Ao organizar as diversas definições, o autor analisa o currículo do ponto de vista de sua função social, como ponte entre a sociedade e a escola, como projeto ou plano educativo, pretensão ou real, formado por diferentes experiências, conteúdos e particularidades:

Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc. Referem-se currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas os processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora de todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Esse autor, ao definir o currículo, descreve a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação. O currículo orienta as decisões e práticas pedagógicas, ele se dá num contexto de aula em si, num contexto social e pessoal, num contexto histórico e finalmente num contexto político em que sofre pressão das forças políticas e econômicas que o “direcionam” em conteúdos e métodos de desenvolvê-los (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Para Sacristán (2000), a realidade do currículo perpassa interações culturais, econômicas, políticas e pedagógicas, sua realização acontece num contexto prático. Toda prática pedagógica gira em torno do currículo, embora nem sempre da melhor forma. Uma atividade cujo objetivo é o de cultivar o gosto pela leitura pode resultar num efeito contrário, dependendo de como é desenvolvida. Por exemplo, pedir para um aluno ler e resumir um livro tende a tornar-se uma atividade mecânica, sem motivação pessoal, que não desenvolve o prazer pela leitura. Ou, para piorar, quando os alunos vão à biblioteca escolher livros, pode ocorrer de começarem a ler e não gostarem. Há casos em que a criança não pode trocar por outro, antes de terminá-lo, entre tantos outros absurdos que infelizmente acontecem nas escolas. Isso é limitar o currículo ao âmbito da sala de aula, ao controle através de uma avaliação meramente formal para verificar conteúdos, e ver seu objetivo, o gosto pela leitura, ir por água abaixo.

Sacristán (2000, p. 29) afirma ainda que o currículo é um “conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação”. Acrescenta que o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou escola, a partir da aprendizagem dos alunos e seleção de conteúdos, das concepções políticas, administrativas e institucionais e de uma filosofia curricular, que evidenciaria uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

O currículo, ainda segundo o referido autor, enquanto parte da estrutura do sistema educativo, não pode centrar-se única e exclusivamente na preocupação com a sua eficácia num espaço político não democrático, pois, dessa maneira, corre o risco de assumir uma postura centralizadora e intervencionista para seu bom cumprimento, associada a “um desarmamento intelectual do professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Desta forma, o autor explica que a tecnocracia dominante no mundo educativo evita o discurso filosófico, político, social e pedagógico, o que faz com que o currículo torne-se acrítico e acultural. O currículo, em uma perspectiva dialética, num contexto mais democrático, deve refletir em mais autonomia para o sistema no que se refere à administração e à liberdade do docente para modelar sua própria prática, deve mediar a sociedade exterior às escolas e suas práticas curriculares. Mais do que conteúdo, é método, pois “condiciona a profissionalização dos professores e a experiência dos alunos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Para Gentili (2000, p. 49), a questão dos currículos escolares é apenas parte de um movimento maior, dentro de uma perspectiva neoliberal, que é a transferência da ofertada educação da esfera dos direitos sociais à esfera de mercado. Essa transferência faz parte de um mecanismo de regulação mercantil que configura as bases de um mercado escolar, levando, em última instância, ao que ele chama de *McDonaldização* da escola. Segundo o autor, a *McDonaldização* da escola segue padrões de qualidade e competitividade:

Se o sistema educacional tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. *McDonaldizar* a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo. (GENTILI, 2000, p. 51).

McDonaldizar a escola, segundo Gentili, seria uma forma de terceirizar o trabalho educacional, pois, assim como existem nessas empresas uma descentralização das funções numa planificação que é centralizada, assim também acontece no sistema escolar, o que garantiria uma melhora nos resultados e uma redução de custos, sem grandes investimentos na formação continuada de professores que já receberam uma formação problemática, segundo os documentos oficiais. Talvez seja mais fácil que outros pensem em uma forma eficaz de alfabetização, prescritas e generalizadas, sem debates, sem considerar o contexto escolar. O professor, neste contexto, não precisa planejar sua aula, já está pronta, é só seguir o manual.

Por outro lado, o currículo crítico deve levar em conta as relações sociais, e a interrupção do senso comum “deveria ser precisamente o de desfeticizar o social, ao demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional.” Portanto, o currículo e o conhecimento não são produtos naturais e desinteressados, são artefatos históricos e sociais, não acontecem apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos. A escola é parte da sociedade e nela está inserida, não é um mundo à parte, o “cultural e o social são pedagógicos e curriculares.” (SILVA, 2000, p. 63 e 67).

Para Silva (2000, p. 70), a forma para se desmasculinizar, desoficializar, desfeticizar e descolonizar o currículo seria a de elaboração de novos materiais que refletissem as visões e representações dos grupos subordinados, ou seja, contra-hegemônicos, centrado em problemas atuais de ordem social. As relações sociais das

diversas camadas representadas no currículo escolar levariam ao reconhecimento de identificação, para que faça sentido, e dê voz e vez, desde que signifique.

Já para Gadotti (2005), descolonizar o currículo é também superar a ideologia. A ideologia, segundo o autor, é uma superestrutura ligada à distorção que exprime uma falsa visão da história, cuja finalidade é “ocultar” um projeto social, político econômico da classe dominante, que inclui a escola como um dos aparelhos ideológicos, dentre outros como rádio, televisão, jornais e outros que assim funcionam quando assumem uma postura supostamente neutra. Assim, “só a filosofia dialética ou a Dialética não é ideológica. Porque a Dialética é essencialmente crítica dos pressupostos.” (GADOTTI, 2005, p. 32).

O ato educativo é político, é social ligado à atividade social e econômica. A educação, a filosofia, a arte, a ciência não são neutras porque estão sempre vinculadas a uma sociedade, às relações de produções, produção econômica e ao sistema político. O autor fala da conscientização de Paulo Freire, que vai além das aparências, das máscaras, das ilusões. Educar, mais do que ler e escrever, é conscientizar, se faz necessário “lutar contra a educação”, contra a educação do colonizador e que principalmente leve em conta “as múltiplas dimensões do humano.” (GADOTTI, 2005, p. 41).

Ainda para Gadotti (2005), a educação não é alavanca social, pois sua luta deve estender-se para além dos muros da escola, já que sozinha não pode fazer nenhuma transformação; entretanto, sem ela essa transformação não se efetivará. A educação não é apenas processo informativo, mas formativo, e pode elaborar condições favoráveis ao exercício de cidadania organizada.

Reflexões sobre o trabalho docente

As mudanças ocorridas na educação brasileira, numa transição de um período nacional-desenvolvimentista (1945-1964) para o período onde impera a ideia da globalização (década de 1990), refletiram sobre o trabalho docente, especialmente nas questões relativas ao papel do professor no trabalho na escola, às novas normas e procedimentos da carreira e da remuneração docente, como explica Oliveira (2004).

As políticas de 1960 compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Este período foi caracterizado por um pensamento nacional desenvolvimentista em um processo de grande aceleração do crescimento econômico e

industrialização no país, tendo a educação como instrumento de capacitação e qualificação de mão-de-obra para o recente processo de industrialização brasileiro.

Já nos anos de 1990 o principal eixo foi a educação para a equidade social, voltada para a empregabilidade. Segundo Oliveira, as reformas educacionais empreendidas nos anos de 1990 são marcadas pela padronização e massificação de determinados processos administrativos e pedagógicos, organização sistêmica e garantia da suposta universalidade, o que permitiria baixar ou redefinir custos com maior controle central. Todas essas mudanças determinaram “a reestruturação do trabalho docente, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Esta reestruturação ocorreu sob um conceito de produtividade, eficácia, excelência e eficiência tendo como uma de suas conseqüências mais marcantes a responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Além de responder a exigências que estão além de sua formação, muitas vezes desempenhando funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, os professores passaram a sentir uma perda da identidade profissional agravada por um sentimento de desprofissionalização⁹. Tais sentimentos são decorrentes, entre outros fatores, da perda da autonomia para regular e organizar determinadas atividades pedagógicas que lhes são únicas, que lhe dão sentido profissional do papel de professor.

Macedo (2003, p. 44-45), por sua vez, fala sobre o começo de uma nova identidade social docente, no início do século XX, que, associada a uma ordem racional, substituiria a vocação natural, como sacerdócio para a educação. Entretanto, a profissionalização se dá como forma de controle exercido pelos extratos superiores à custa de menor participação dos professores no planejamento, coordenação e avaliação das atividades profissionais. Para a autora, a ação docente é entendida como aplicação de recursos e estratégias para atingir competências previstas nas diretrizes ou nos parâmetros curriculares, relacionadas em sua maioria ao controle do processo ensino-aprendizagem.

Na “Proposta de diretrizes para a formação inicial para professores de educação básica em cursos de nível superior” do Conselho Nacional de Educação (CNE),

⁹Termo utilizado pela autora ao se referir à profissão docente que perde sua identidade profissional por ter que, muitas vezes, cumprir papéis que não são próprios de um professor dentro da sala de aula, ao mesmo tempo, qualquer formação em nível superior dá o direito a exercer a função de professor, ainda que não seja licenciatura. Está relacionada também com o pensamento de “missão docente” ou sacerdócio, portanto há uma (des) profissionalização.

destacam-se as exigências para o papel docente sem preparação para atender as necessidades da sociedade contemporânea:

Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (CNE, 2001, p. 5).

Já segundo Machado (2009), há uma generalização na referência aos professores e predicções que sobre eles incidem, pois, se de um lado constroem uma representação negativa sobre todos eles, de outro, constrói-se a representação de um professor-ideal, projetado para o futuro. O papel docente é comparado à função de ajudar, colaborar e de adequação à tarefa, que segue as prescrições:

Nesses documentos, são os princípios gerais e a metodologia preconizada que são colocados como os verdadeiros protagonistas ou motores de um ensino bem-sucedido, enquanto os professores são postos no papel de **meros coadjuvantes**, cujo trabalho essencial seria a mera aplicação dos princípios e procedimentos propostos, com o que o processo se desenvolveria de modo eficaz, quase que mecanicamente. (MACHADO, 2009, p. 61, grifos nossos).

A autora ressalta o caráter prescritivo encontrado nos documentos oficiais, organizados de forma explicativa, o que, para a pesquisadora, mostra uma representação de um enunciador sobre o destinatário-professor como alguém que pode ter dificuldade para compreender o que se diz, ou, ainda pode ter um caráter argumentativo, por talvez, o destinatário ter outras concepções sobre o assunto. O professor da educação básica seria um mero executor de tarefas como demonstra a autora: “é o que tem a qualidade de ser ‘adequado para esta tarefa’, isto é, o que simplesmente segue as prescrições.” (MACHADO, 2009, p. 61).

Machado (2009, p. 62) também aponta a figura de um autor institucional e coletivo, um ocultamento das vozes das teorias e dos autores mobilizados, há a construção de um “discurso assertivo e objetivado, que produz o efeito de que veicula uma verdade pública, consensual e inquestionável”¹⁰.

¹⁰ Segundo essa autora, isso pode ser observado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando trata dos gêneros discursivos, que apesar de se utilizar da voz bakhtiniana faz algumas reduções, separando-os em adequados para o trabalho com linguagem oral e os adequados para o trabalho com a linguagem escrita, as quais especialistas nos estudos bakhtinianos não concordam. Esse ocultamento de vozes de outros autores, como por exemplo, dos pesquisadores genebrinos Schneuwly e Dolz, ocorre a fim de simplificá-las para a difusão entre os professores, o que favorece uma divisão de

No próximo item, já caminhando para a finalização desse artigo, abordaremos a questão das avaliações externas no currículo paulista. Nessas avaliações externas de larga escala, as escolas são avaliadas como um todo, tendo maior importância que o desempenho ou aprendizado individualizado de cada aluno, ou seja, proporciona uma massificação, uma desumanização na relação decorrente do processo de ensino e aprendizagem. Nesse novo enfoque, o das avaliações externas de larga escala, são emprestados termos e ações comuns à perspectiva mercadológica e empresarial, como metas, gráficos, números, resultados, etc.

As avaliações externas de larga escala

As diversas reformas educacionais da década de 1990, ocorridas em vários países da América Latina, se deram sob a égide de governos neoliberais, em busca de estabilidade democrática e alvejaram melhorar a qualidade da educação e da gestão, além de adotarem as chamadas avaliações externas de larga escala como principal instrumento de aferição da qualidade da educação, resultando em classificações gerais, os denominados *rankings* das escolas.

A qualidade da educação passou a ser medida a partir dos resultados obtidos nas provas que compunham (e ainda compõem) as avaliações externas, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema de avaliação foi estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005 e é composto por três tipos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao Saeb através da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, das regiões geográficas e das unidades da federação. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) avalia os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com um mínimo de 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente

classes entre os profissionais do ensino: os que têm a informação teórica e os que não têm (MACHADO, 2009, p. 61).

federativo. Já a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação censitária aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, o objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Em decorrência de todas essas avaliações, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne dados do SAEB e Prova Brasil, Censo Escolar, taxas de aprovação, reprovação e evasão. O IDEB faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07). Atualmente, esse índice (o IDEB) é o principal indicador objetivo utilizado para monitorar a qualidade da educação básica.

Chirinéa e Brandão (2015) evidenciam que quanto menor a reprovação e abandono de alunos melhor será a nota de índice. A meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) é que a educação básica brasileira alcance a nota 6 até o ano de 2021, e, com isso, o Brasil possa fazer parte do grupo de países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), composta pelos países mais desenvolvidos.

Os autores acima consideram que o IDEB não é um indicador de qualidade e sim um indicador de resultados:

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 474).

Outro instrumento de avaliação é a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil. É uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final de cada ano), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização, é composta por testes de Língua

Portuguesa e de Matemática, para monitoramento e avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática.

Em 2012 é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cuja proposta é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PNAIC utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados.

As ações do PNAIC têm por objetivos: garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo INEP para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal para os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas, a data de aplicação é decidida por cada rede de ensino. O que diferencia a Provinha Brasil das demais avaliações externas é que sua proposta é de uma avaliação diagnóstica, sem finalidades classificatórias, sendo aplicada pelos próprios professores dos alunos avaliados e corrigida por esses mesmos professores.

No Estado de São Paulo foi adotado outro sistema de avaliação externa, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da educação básica paulista. São avaliados alunos dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação.

O SARESP é aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. As provas aplicadas nas escolas públicas municipais são custeadas pelo Governo do Estado de São Paulo, num sistema de parceria, já as instituições

privadas que quiserem aplicar as provas do SARESP tem que arcar com os custos. Em 2014, a participação total de alunos foi de 2,1 milhões de alunos.

Os resultados da avaliação são consolidados em boletins, que podem ser consultados pelas escolas estaduais e, também, pelas unidades municipais, técnicas e particulares que aderiram à avaliação. Seus resultados também são empregados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O IDESP foi criado em 2007, e como o IDEB, prevê metas que as escolas devem alcançar ano a ano. É também meio para o cálculo do bônus por desempenho pago aos servidores da Educação.

Os objetivos de cada escola são traçados a partir do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo. As metas para cada ciclo, até 2030, são: índice de nota 7,0 para o ciclo do 1º ao 5º ano; índice de nota 6,0 para o ciclo que vai do 6º ao 9º ano e índice de nota 5,0 para o Ensino Médio.

Bonamino e Sousa (2012) classificam as avaliações externas de larga escala em três gerações subsequentes, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Essas três gerações de avaliação representam como acontecem e como as avaliações externas de larga escala interferem na educação brasileira.

A primeira geração tem por finalidade acompanhar a qualidade da educação brasileira, entretanto, sem uma devolutiva direta para a escola, os resultados ficam disponíveis para consulta pública. Tais avaliações envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas. A avaliação de primeira geração é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a partir do final dos anos 1980. A avaliação de segunda geração é a ANRESC/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), implementada a partir de 2005 “a fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências para as escolas.”. Por fim, as avaliações de terceira geração são avaliações estaduais que compreendem responsabilização e currículo, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

Esses autores também descrevem os tipos de responsabilização para das escolas em função dos resultados alcançados nas diferentes avaliações de larga escala a que se submetem. Existe a responsabilização forte (*high stakes*) e a responsabilização branda (*lowstakes*). A responsabilização forte representa maiores consequências às escolas por

meio de recompensas ou punições devido a seus resultados, já a responsabilização branda se constitui em recompensas e punições apenas simbólicas.

As avaliações de segunda geração são, para esses autores, exemplos de responsabilização branda. Segundo a pesquisadora, apesar de não haver consequências materiais, em termos de bonificação, elas ocorrem simbolicamente, por existir uma pressão da equipe escolar, dos pais e sociedade em decorrência da publicação (internet e na própria escola) dos resultados alcançados pela escola. Já as avaliações de terceira geração referenciam políticas de responsabilização forte, porque têm consequências diretas para as escolas, como recompensas ou punições (bônus ou ausência do bônus) em função dos resultados alcançados por cada escola, como é o caso do SARESP.

Para os primeiros anos da educação básica, foi estruturado na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, desde o princípio de 2007, um projeto denominado “Programa Ler e Escrever”, voltado para o primeiro segmento da escolaridade básica (1ª a 4ª séries) (SÃO PAULO, 1996, p. 8).

O que pensam os professores sobre o “Programa Ler e Escrever”

No momento da formalidade das entrevistas que realizamos com as professoras, observamos que algumas professoras assumiram uma postura diferente da demonstrada em uma conversa informal sobre o programa. Há certo cuidado com as palavras, um velamento em suas vozes que pode ocorrer ou por medo, ou por comodidade ou mesmo por falta de percepção de alguns fatores. Por exemplo, a mesma professora fez as seguintes afirmações: “um material rico em conteúdo e com isso os alunos aprendem bem.” Em seguida disse: “Foi um dos primeiros que terminei logo...” (Professora A). O detalhe é que antes do registro da entrevista havia dito informalmente que “foi um dos primeiros que se *livrou* logo” (itálico de nossa autoria)¹¹.

Quanto ao trabalho docente, há uma desvalorização do profissional a partir do momento em que a formação se limita apenas a seguir uma prescrição. E, nesta perspectiva, o docente é comparado a um executor de tarefas, resultado de uma formação econômica, sem maiores investimentos e bastante funcional, como demonstrou Gentili (2000), formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres.

¹¹A expressão “um dos primeiros” é uma referência aos programas de ensino a serem cumpridos, já que há outro sistema de apostilas no município e livros didáticos.

Um dos pressupostos do programa é a formação continuada do professor. Por este motivo, refletimos sobre a maneira como são elaboradas as instruções contempladas no Guia do Professor do “Programa Ler e Escrever” e seu respectivo estudo em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Pudemos perceber que, apesar de ser a primeira das ações previstas, isso não acontece na prática, a não ser nos primeiros momentos de implantação do próprio programa. Atualmente, essa formação continuada não ocorre mais.

Pudemos verificar, através de entrevistas, a não orientação ou falta de menção ao programa nos momentos destinados à formação coletiva, como disse a professora entrevistada PR: “No início tivemos formação de como trabalhar o material, mas, de dois anos para cá, não estamos recebendo nenhum tipo de orientação”. Há, portanto, o estremecimento de uma das bases do programa, que é a formação continuada, pois o fato de apenas ler as instruções para executar as atividades se caracteriza como seguir uma “receita”, não há interação ou troca de experiência entre os docentes, já que a abordagem do programa não entra nas pautas das reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, desta unidade escolar.

Exceto na fala da professora B encontramos uma resposta diferente das demais quanto à orientação na escola do trabalho com o “Programa Ler e Escrever”: “Sim, pois a coordenadora participa da formação na DE (Diretoria de Ensino) e ‘passa’ em HTPC”; a professora, no momento da entrevista, havia recentemente assumido a posição de coordenadora da escola. Novamente a reserva na fala pode ter se dado ou por acreditar que a formação deveria acontecer desta forma, ou por assumir o discurso e postura da representação do professor-coordenador, trazidos pelos documentos e leis oficiais.

Quanto ao currículo, nas entrevistas, apesar de muitas professoras declararem que gostam de trabalhar com o “Programa Ler e Escrever”, quando questionadas se, neste momento, ao final do quarto bimestre, concluíram as atividades do programa, afirmaram: “Não foi possível realizar todos os projetos e atividades, não deu tempo, tinha muita coisa pra cumprir” (Professora C); “Não, abandonei já há algum tempo, o que importa é o aluno aprender e não ficar preenchendo apostilas” (Professora C).

Desta maneira o trabalho com projetos perde suas características distintivas, tornando-se apenas num desenvolvimento de atividades soltas, pois o produto final é o momento de aplicação em uma situação real do saber que foi discutido e construído ao longo da realização das etapas. Antes de começar o projeto ou sequência, é preciso avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e a partir de então se

construir em conjunto suas etapas, tendo, o professor e alunos, claros os objetivos pretendidos.

Se o trabalho com projetos e sequências acontece de maneira espontânea, pode ser imensamente enriquecedor e abrangente, oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizado de forma interdisciplinar e reflexiva. Assim, o currículo aconteceria numa perspectiva dialética conforme Sacristán (2000). O professor não precisa de manuais, precisa de boa e constante formação, precisa ter autonomia.

Considerações finais

Com o objetivo de analisarmos algumas questões referentes ao uso e aplicação do “Programa Ler e Escrever”, desenvolvemos esta pesquisa. Estas questões surgiram a partir da própria proposta do programa e do fazer pedagógico, especialmente em relação à alfabetização e ao aprendizado na prática diária, no chão da escola.

Para falarmos do “Programa Ler e Escrever”, fizemos uma contextualização a partir da implantação do “Programa Letra e Vida”, perpassando por questões como reformas educacionais, a descentralização na educação, avaliações externas, o trabalho docente e o currículo escolar, dando voz a professores de uma escola que utiliza o programa.

No que se refere ao trabalho docente, consideramos que há uma desvalorização do profissional a partir do momento em que a formação se limita apenas a seguir as prescrições previamente determinadas pelo programa. Ficou explícito também que a formação continuada dos professores para trabalharem com o “Programa Ler e Escrever” ocorreu apenas nos primeiros momentos de implantação do mesmo.

Constatamos também que, na maioria dos casos, os professores não concluem a realização dos produtos finais e abandonam o trabalho com o “Programa Ler e Escrever” por dois motivos. O primeiro e mais simples é a falta de tempo disponível para tanto. O segundo e mais importante, no nosso modo de entender, é que os projetos e sequências didáticas propostas pelo “Programa Ler e Escrever” são, na verdade, imposições. Eles (as), não surgem da realidade da sala de aula e as prescrições simplesmente não fazem sentido ao professor. Tais projetos e atividades não estão intrinsicamente incorporados ao fazer pedagógico do docente, não sendo, portanto, fruto de uma vivência com seus alunos, muito pelo contrário, lhe são totalmente extrínsecos.

Com os novos rumos da educação em uma perspectiva de empregabilidade surgem as avaliações em larga escala, que indicam mais resultados do que qualidade. Assim, o trabalho docente, ficou limitado, ou seja, sua atuação limitada ao cumprimento dos conteúdos que são cobrados por essas avaliações de larga escala, transformando os professores em meros coadjuvantes de um currículo pronto para ser seguido, e não um currículo construído coletivamente.

Referências

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina, 2009.

APPLE, M. W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p.25-44.

BALL, S. J. Reformar escolas: reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

BRANDÃO, C.F. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRANDÃO, C. F. O Ensino Fundamental de nove anos e a legislação educacional brasileira. In: BRANDÃO, C.F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. PROFA: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Letra e vida. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C.F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica**, em cursos de nível superior. Brasília, DF:

MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 15.

COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCISCO, W. C. E. "Taylorismo e Fordismo"; **Brasil Escola**. s.d. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>. Acesso em 03 de outubro de 2015.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**– 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, P. **A mecdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o outro”**. . In: *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. COSTA, Mariza Vorraber (org.) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. p. 45-60.

HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2008.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P.(Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 39-53.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Anna Rachel Machado e colaboradores; Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, (orgs); posfácio Joaquim Dolz – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Ideias sobre Linguagem).

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**/J. GimenoSacristán; trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALDAÑA, Paulo. Governo Alckmin esvazia programa de alfabetização em SP. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 01 mar. 2016. Cotidiano, Caderno, B1. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2016/03/01/871/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, M. S. P. Políticas educacionais, descentralização do ensino e gestão da escola: uma análise a partir da experiência mineira. In: **Gestão e políticas da educação**. BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-84.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: **Escola básica na virada do**

século: cultura, política e educação. COSTA, Mariza Vorraber (org.) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. p. 61-72.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, Jan./Fev./ Mar./Abr. 2004.

VIEIRA, S. L.; FARIAS I. M. S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** LIMA, A. B. (org.) São Paulo: Xamã, 2004.

Como referenciar este artigo

BRANDÃO, Carlos da Fonseca.; TREVELIN, Fátima Gil de Oliveira. O “programa ler e escrever” no contexto de uma escola municipal. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 167-189, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9990>>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: 30/11/2016

Aprovado em: 15/02/2017