
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 26 Número 58

30 de abril de 2018

ISSN 1068-2341

Políticas Educacionais de Formação de Professores em foco: Mudanças e permanências

Elvira Cristina Martins Tassoni



Camila Mattos dos Reis¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil

Citação: Tassoni, E. C. M., & Reis, C. M dos. (2018). Políticas educacionais de formação de professores em foco: Mudanças e permanências. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(58). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3101>

Resumo: Este artigo discute a proposta de formação de professores alfabetizadores de dois programas que compõem duas políticas educacionais no Brasil: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – de âmbito federal – e o Programa Ler e Escrever – política do estado de São Paulo. A pesquisa, desenvolvida por meio de análise documental, tem como objetivo investigar em que se diferenciam essas propostas de formação continuada de professores. O material de análise compõe-se de documentos oficiais que regulamentam tanto o PNAIC como o Ler e Escrever, acessados por meio dos sites oficiais de cada um dos programas e por pesquisas realizadas sobre o Programa Ler e Escrever. O estudo permitiu compreender os princípios que embasam ambas as propostas de formação e como são efetivadas na prática. Os resultados possibilitaram a análise dos dois programas segundo três eixos fundamentais para as discussões no campo da formação

¹ A pesquisa apresentada recebeu o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) na concessão de bolsa de estudo, processo nº 2015/18949-2.

continuada de professores alfabetizadores: o modelo formativo proposto; a figura central na engrenagem da rede formativa; a organização do trabalho pedagógico com a língua materna. A pesquisa constatou evidências para a compreensão dos avanços, das permanências e dos retrocessos nas tendências atuais das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação Continuada de Professores; Alfabetização

Educational policies of teacher formation in focus: Changes and continuities

Abstract: This article discusses two program proposals for education literacy teachers that are part of two different educational policies in Brazil: the National Pact for Literacy in the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) – from Federal Government – and the Reading and Writing Program (Programa Ler e Escrever) – from the state of São Paulo. The research, developed through a documentary analysis, aims to investigate the main differences between these proposals for the continuing education of literacy teachers. The analysis centers on official documents that regulate both the PNAIC and the Reading and Writing Program, accessed through the official websites of each program and research conducted on the Reading and Writing Program. The study identified the two proposals' principles and how they are implemented. The results allowed the analysis of the two programs according to three fundamental axis's for the continuing education of literacy teachers: the proposed forming model; the central figure of the formative network; and the organization of pedagogical work with the mother tongue. This research provides evidence for the comprehension of the advances, continuities and setbacks in the current trends of policies for the continuing education of literacy teachers in Brazil.

Keywords: Public Policies; Continuing Teacher Training; Literacy

Políticas educacionales de formación de profesores en foco: Cambios y permanencias

Resumen: Este artículo discute la propuesta de formación de profesores alfabetizadores de dos programas que componen dos políticas educativas en Brasil: el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) – de ámbito federal – y el Programa Leer y Escribir (Programa Ler e Escrever) – política del estado de São Paulo. La investigación, desarrollada por medio de análisis documental, tiene como objetivo investigar en qué se diferencian esas propuestas de formación continuada de profesores. El material de análisis se compone de documentos oficiales que regulan tanto el PNAIC como el Leer y Escribir, accedidos por medio de los sitios oficiales de cada uno de los programas y por investigaciones realizadas sobre el Programa Leer y Escribir. El estudio permitió comprender los principios que fundamentan ambas propuestas de formación y cómo se efectúan en la práctica. Los resultados han posibilitado el análisis de los dos programas según tres ejes fundamentales para las discusiones en el campo de la formación continuada de profesores alfabetizadores: el modelo formativo propuesto; la figura central en el engranaje de la red formativa; la organización del trabajo pedagógico con la lengua materna. La investigación constató evidencias para la comprensión de los avances, de las permanencias y de los retrocesos en las tendencias actuales de las políticas de formación continuada de profesores alfabetizadores en Brasil.

Palabras-clave: Políticas Públicas; Formación continuada de profesores; Alfabetización

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996) alterou os referenciais em relação à formação inicial de professores – colocando-a na condição de nível superior – e vinculou a melhoria da qualidade do ensino à formação continuada. Com isso, as preocupações e discussões acerca da formação de professores ganharam forças, tanto em nível

federal como estadual, intensificando a implantação de políticas de formação continuada de professores, especificamente dos anos iniciais.

Em consideração a este fato, destacamos que, com as contribuições das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), de Luria (1987) e dos estudos de Vigotski (1991), as concepções de alfabetização e todo o material didático utilizado nesse processo de formação sofreram transformações, colaborando para colocar em questão as práticas pedagógicas até então difundidas.

Diante desse contexto, a LDB alavancou a elaboração de diversos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, 1997b), cujo propósito seria regular o currículo para os anos iniciais e dar suporte ao trabalho dos professores, fornecendo novos referenciais teóricos e subsidiando a construção de novas práticas pedagógicas. Em consonância com essa finalidade, outros documentos oficiais foram produzidos, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a), dos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998b, 1998c), do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização (Brasil, 1999a), do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: terceiro e quarto ciclo (Brasil, 1999b), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), todos com intuito de viabilizar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, na medida em que concediam elementos para tal.

Com relação, especificamente, às políticas educacionais para a formação de professores, outros documentos também foram elaborados: na esfera federal, o Programa Nacional de Professores Alfabetizadores – PROFA – (Ministério da Educação, 2001), o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento, 2008); na esfera estadual, considerando o estado de São Paulo, o Programa Letra e Vida (São Paulo, n.d.) e o Programa Ler e Escrever (São Paulo, 2007b), – o qual segue a mesma linha do Letra e Vida, ainda que com uma proposta mais ampla envolvendo a elaboração e a distribuição de material de orientação para os professores e de material didático para os alunos.

Atualmente, em âmbito federal, está vigente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012a), o programa mais recente de formação de professores alfabetizadores, que constituído por um acordo formal entre os governos federal, estaduais e municipais, visa alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o PNAIC promove a formação continuada dos professores dos anos iniciais, fundamentado em alguns princípios e estratégias formativas, como respeito, socialização, colaboração, engajamento, mobilização dos saberes e constituição da identidade profissional. Dessa maneira, durante a formação, são propostas diferentes situações em que o professor tem a tarefa de refletir, agir, planejar, ouvir, socializar etc.

Diante do exposto, trazemos os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar o processo de formação de professores proposto pelo PNAIC, a fim de estabelecer uma comparação com a proposta de formação contida no Programa Ler e Escrever, vigente até então no estado de São Paulo, juntamente com o PNAIC. Esta investigação teve como referência as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas a respeito do Programa Ler e Escrever e sua proposta de formação, bem como o material disponível on-line sobre o Programa Ler e Escrever e o PNAIC referentes às suas propostas de formação.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do supracitado Programa de Pós-Graduação vêm discutindo a formação de professores alfabetizadores e as práticas pedagógicas de alfabetização no contexto das políticas educacionais. A pesquisa aqui apresentada, portanto, dá continuidade a essa

linha de investigação, tomando como objeto a proposta de formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A questão problema presente nesta pesquisa configurou-se da seguinte forma: Em que se diferencia a proposta de formação de professores alfabetizadores do PNAIC em relação ao Ler e Escrever?

Para aprofundar a discussão, apresentamos, na sequência, algumas considerações sobre as políticas educacionais e a formação de professores, no Brasil.

A Formação de Professores no Âmbito das Políticas Educacionais

No Brasil, as políticas educacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996), têm assumido um discurso de fortalecimento da Educação Básica. Visando à melhoria da qualidade da educação, os documentos oficiais destacam a produção de conhecimento possibilitada pelas pesquisas científicas, trazendo novas formas de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem. Salientam, ainda, os impactos das tecnologias da informação nos processos de ensino e de aprendizagem, nas metodologias e nos materiais de apoio (Ministério da Educação, 2000). Por essa razão, é a partir dos anos 2000 que se observa a intensificação da elaboração de políticas para a formação de professores. O Ministério da Educação explicita, no documento Referenciais para a Formação de Professores (Ministério da Educação, 2002), que a melhoria da qualidade da educação é proporcional à melhoria da qualidade do trabalho do professor. O discurso presente nos documentos – base para a formulação das políticas para a formação de professores – destaca a meta de valorização do magistério em três frentes: melhoria da remuneração salarial; melhoria das condições de trabalho; e melhoria na formação dos professores.

Aqui, iremos nos deter a essa última frente, a da formação de professores.

Referente a essa questão, os documentos oficiais consideram-se uma ferramenta útil para subsidiar e apoiar tanto as universidades como as secretarias estaduais e municipais de educação, na tarefa de promover mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. Assim, tais documentos têm sido referência para a formulação de programas de formação de professores em parceria com estados, municípios e universidades, de maneira descentralizada, tendo como base a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

A proposta descentralizada, ao mesmo tempo que atribui autonomia aos sistemas de ensino – o que pode favorecer o reconhecimento das imensas diferenças contidas no país, possibilitando explorar as especificidades locais –, também regula a verba condicionada ao desempenho dos alunos. Tal regulação tem se concretizado em um sistema de avaliação nacional de desempenho que envolve alunos desde o 2º ano do ensino fundamental, intensificando, de maneira direta, a partir dos resultados, a relação entre o papel do professor e o desempenho dos estudantes. Simultaneamente, a descentralização pressupõe uma ação conjunta, bem como a responsabilização de todos os entes federados no movimento de melhoria da qualidade da educação, o que, na prática, tem servido como forma de culpabilização dos professores pelos resultados negativos das avaliações. Em vista desse cenário, no campo da formação continuada de professores, as discussões evidenciam qual modelo de formação serve como base para a formulação das políticas viabilizadas pelos diversos programas implantados. Conhecer mais profundamente as propostas de formação continuada de professores contidas nos programas de formação mais recentes possibilita ampliar a discussão sobre o paradigma epistemológico que fundamenta a proposta.

Segundo Pinto, Barreiro e Silveira (2010), a discussão em torno do conceito de formação continuada é marcada pela ideia de formar no sentido de produzir formas, impondo

(...) uma forma do exterior a determinada matéria pela ação de alguém, ou facilitar *o tomar* forma, do mesmo modo que a natureza permite aos seres vivos atualizarem a forma latente que há em si. Ou seja, a eterna hesitação entre *modelar* o formando ou criar as condições favoráveis para que ele mesmo se forme. [Grifo dos autores] (p. 4)

Nesse sentido, as propostas contidas nos programas de formação continuada de professores ora dão ênfase ao desenvolvimento técnico (paradigma da racionalidade técnica) ora à experiência (paradigma da racionalidade prática). As discussões mais recentes no campo da formação continuada de professores têm tecido críticas a essa polarização que, algumas vezes, considera o professor um cumpridor de tarefas, outras, um ser autônomo para refletir a sua prática. Tal polarização dicotomiza a relação entre teoria e prática.

Schön (1992) trouxe importantes contribuições para pensarmos uma nova possibilidade de formação ao cunhar o conceito de professor reflexivo. Entretanto, sua forma de conceber o processo formativo recebeu críticas quanto à crença de que o conhecimento resulta exclusivamente da prática. De acordo com Ghedin (2002), a produção de conhecimento dá-se na relação estabelecida entre a prática e as interpretações feitas dela. Isso envolve a teoria, pois é por ela que se circunscreve um modo de ver, de interpretar e de agir no mundo. Para o autor, “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças” (Ghedin, 2002, p. 132).

Ghedin (2002) evidencia também que, no processo formativo, a atividade teórica tem o importante papel de transformar a nossa consciência sobre as diferentes situações. Não transforma a situação em si, mas é condição necessária para as transformações na ação prática – a ação efetiva.

Pimenta (2002) ressalta que a formação de professores com vistas à constituição de profissionais intelectuais críticos e transformadores apenas se concretiza na articulação entre teoria e prática. Assim, podemos pensar que tal articulação tem, na reflexão coletiva dentro da escola, um grande campo de possibilidades. A forma, porém, como a escola está organizada ainda se encontra fortemente marcada pela fragmentação do trabalho, ao constatar que, muitas vezes, os espaços coletivos de trocas, discussões e reflexões são destinados, exclusivamente, à comunicação de informações de demandas burocráticas dos próprios sistemas de ensino, mantendo cada professor isolado em sua prática. Vemos também a fragmentação do conhecimento por meio de uma organização disciplinar estanque, a qual isola cada disciplina no seu reduto específico e técnico.

Citando Pimenta (2002), “o ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta, e por vezes inviabiliza, pensar a relação conhecimento-sociedade e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais” (p. 40).

Em que medida, então, as políticas educacionais de formação de professores vêm enfrentando, em suas proposições, o desafio de relacionar os saberes construídos na prática docente com os saberes teóricos? Que modelo formativo as políticas de formação de professores têm assumido? Defendemos, nesta pesquisa, que há uma forte relação entre o modelo formativo e as possibilidades geradoras de reflexão e de articulação de saberes. Frente aos grandes desafios no campo da alfabetização, passamos a analisar as duas políticas educacionais de formação de professores alfabetizadores já mencionadas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Ler e Escrever.

Método

A pesquisa que apresentamos é de natureza qualitativa e foi realizada por meio de análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental “pode constituir numa técnica

valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Para alcançar os objetivos deste trabalho, a investigação contou com o recurso da *internet* para a busca das informações, acessando os documentos necessários para a produção do material empírico. Severino (2002) afirma que a *internet* tem se mostrado “um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro” (p. 133).

Utilizando o *site*² do MEC, foi possível acessar todo o material produzido pelo PNAIC. Inicialmente, a investigação partiu da exploração do *link*³ do PNAIC, com o objetivo de localizar os documentos de interesse para a pesquisa.

Caminhos Percorridos

As atividades tiveram início com a exploração do *site* do MEC, a fim de encontrar os documentos disponíveis *on-line* (Brasil, 2012a; Brasil, 2012b) necessários para leituras e sistematizações sobre a estrutura do PNAIC. Como segundo passo, foram feitas as leituras dos documentos disponíveis na *internet*, além dos estudos sistemáticos sobre a estrutura do Programa Ler e Escrever (Almeida & Tassoni, 2013; Bessler, Tassoni & Tortella, 2015; Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa [ODFEALP], 2013; Tassoni, Bessler & Fernandes, 2013; Tassoni & Fernandes, 2015), das Resoluções que fundamentam a proposta do Programa – Resolução SE-22 (São Paulo, 2007a) Resolução SE-86 (São Paulo, 2007b) e dos fundamentos que instituem a figura do Coordenador Pedagógico como central no processo de formação do Programa (Almeida & Tassoni, 2014), bem como das Resoluções SE-88 (São Paulo, 2007c) e SE-89 (São Paulo, 2007d). Tais estudos trazem diferentes vieses de discussão a respeito do Programa Ler e Escrever, explorando seus principais pilares e oferecendo explicações sobre a sua operacionalização. Por isso, ter como base pesquisas anteriores foi fundamental para a compreensão da estrutura do Programa e obtenção de elementos substanciais a partir dos quais se tornou possível a realização das comparações propostas na investigação aqui apresentada.

A sistematização desse material foi realizada por meio de registros escritos, tendo como referência os objetivos da pesquisa, tanto no âmbito da formação de professores como nos dos fundamentos que embasam a estruturação dos componentes curriculares de língua portuguesa e os fundamentos gerais do ciclo de alfabetização, com o intuito de contextualizar a proposta de formação.

Por meio do processo de leituras e sistematizações das informações, foi possível identificar e estabelecer relações comparativas de semelhanças e diferenças entre os programas. Posto isso, foram realizadas leituras sobre a formação de professores (Schön 1992; Alarcão, 1996; Diniz-Pereira, 2014), as práticas pedagógicas (Coelho, 2011) e os processos políticos de formação docente (Venco & Rigolon, 2014), a fim de fundamentar as análises desta investigação.

² <http://portal.mec.gov.br/>

³ <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>

Resultados e Análises

Estrutura da Proposta de Formação: PNAIC e Ler e Escrever

Os documentos mencionados apresentam que a formação de professores proposta pelo PNAIC está sob responsabilidade das Universidades Públicas, iniciando-se da seguinte forma: o Professor Formador, vinculado a uma Universidade Pública conveniada com o Ministério da Educação (MEC), promove a formação dos Orientadores de Estudo, necessariamente pertencentes à rede pública de ensino. Estes, por sua vez, promovem a formação dos professores atuantes nos anos do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental fora da jornada de trabalho nas escolas. A proposta de formação do PNAIC foi elaborada para garantir a alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental e está alicerçada em alguns princípios como a socialização, fundamental garantia da troca de experiências no trabalho coletivo. Desse modo,

(...) nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. (Brasil, 2012b, p. 17)

Além disso, essa socialização contribui para o exercício de outro princípio dessa proposta, a reflexão, pois, muitas vezes, o professor identifica-se com as vivências reais de seus pares, estabelecendo as condições adequadas para, a partir da experiência do outro, (re)pensar suas práticas e aprimorá-las e/ou modificá-las. Outro aspecto importante dessa formação é considerar o princípio da colaboração, que rompe com o individualismo e busca “um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.” (Brasil, 2012b, p. 19). Durante a formação, os professores são incentivados a refletirem sobre experiências pedagógicas reais, além de explorarem textos teóricos sobre alfabetização com a intenção de articularem teoria e prática.

O Programa Ler e Escrever, por sua vez, também propõe a alfabetização dos estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental e a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita do 4º e do 5º ano. Sua proposta sofreu influências do Programa anterior, Letra e Vida, mas ampliou suas ações para além da formação dos professores, incluindo a distribuição de materiais pedagógicos para as escolas, como calculadoras, globos terrestres, letras móveis, livros de literatura infantil, revistas, almanaques e material didático, contemplando os professores e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Consoante Almeida e Tassoni (2014), órgãos vinculados à Secretaria Estadual de Educação planejam e formam os Coordenadores de Oficinas Pedagógicas, que não são necessariamente vinculados à rede, os quais promovem a formação, no âmbito das Diretorias de Ensino, dos Professores Coordenadores, que são os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais. Em última instância, os Professores Coordenadores realizam, por meio de reuniões pedagógicas nas escolas, a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa estrutura há uma figura que se destaca no processo formativo: a dos Professores Coordenadores. Eles atuam como "gestores implementadores" da política de melhoria da qualidade de ensino (São Paulo, 2007c), alavancada pelos resultados obtidos nos instrumentos de avaliações externas. Em vista disso, são responsáveis por realizarem, no interior das escolas, em reuniões pedagógicas, a formação direta dos professores atuantes nos anos iniciais; sobre eles está também a responsabilidade de garantir condições institucionais adequadas para que os professores formados coloquem em prática o que foi objeto da formação vivida na escola. Esses professores são incentivados a explorarem com seus alunos os materiais fornecidos, elaborados pelos órgãos

vinculados à Secretaria Estadual de Educação, e devem propor “situações ideais” – indicadas nos cadernos de orientações ao professor – para o bom desempenho dos alunos.

Análises e Comparações das Propostas de Formação de Professores do PNAIC e do Ler e Escrever

Com base nas leituras e discussões realizadas, foi possível pontuar alguns aspectos que se sobressaem nas propostas de formação de ambos os Programas. Em relação à proposta do PNAIC, observamos que a união entre instituições de Ensino Superior e Educação Básica amplia as possibilidades de melhorias na Educação Brasileira, posto que as primeiras estão envolvidas diretamente com investigações teóricas, pesquisas de campo e análises de conjunturas de diversas naturezas, enquanto as últimas estão envolvidas com o contexto escolar, em que o conhecimento é sistematizado e ampliado.

Além disso, os princípios que embasam a proposta do PNAIC sugerem a formação de um professor que pensa suas práticas, que tem voz e espaço para mobilizar seus saberes, e aprimorá-los conforme as transformações das teorias educativas; um professor que se sinta, diante de questionamentos, provocado e instigado a construir novos saberes, que socialize suas vivências pedagógicas promovendo parcerias de trabalho e que, por fim, saiba que o espaço de ensino e de aprendizagem é coletivo e não individual, compreendendo a prática pedagógica como o "(...) ponto de encontro entre os diferentes campos de conhecimentos que se dão a conhecer na escola" (Coelho, 2011, p. 71). Assim, torna-se imprescindível que o docente assuma uma posição reflexiva diante de sua prática, garantindo que ela cumpra com seu papel de proporcionar ao aluno a apropriação desses conhecimentos.

Um dos aspectos da proposta do PNAIC que se diferencia e se destaca em relação ao Ler e Escrever são as "tarefas" que esse professor alfabetizador tem durante sua formação. Nesse prisma, os professores são imbuídos a elaborar planejamentos, desenvolver atividades nas escolas – por meio do planejamento feito anteriormente –, analisar, produzir material didático e socializar o planejado, o construído e o vivenciado em sala de aula.

No Programa Ler e Escrever, observamos que, a partir do material didático disponibilizado para os alunos, acompanhado dos guias de orientação e planejamento didático para os professores, há indícios de uma proposta formativa pautada na racionalidade técnica, na qual

(...) o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Tais indícios ganham mais força quando o Programa Ler e Escrever define que o Professor Coordenador tem por função gerir as atividades pedagógicas, garantindo as condições consideradas adequadas para um bom desempenho escolar e assumindo um papel central na política de melhoria da qualidade do ensino. Ele ainda é o

(...) responsável pelo aperfeiçoamento da prática do seu grupo de professores. A ele cabe a tarefa de apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos, até o final do 3º ano do ensino fundamental. (Almeida & Tassoni, 2014, p. 669)

Tendo em vista a estrutura do Programa Ler e Escrever, mencionada anteriormente, o Professor Coordenador torna-se figura central da proposta e um agravante desse ônus é o fato de existir sobre

esse Professor Coordenador certa tensão de forças dentro da própria escola, visto que seu cargo não é instituído por meio de concursos, mas, por um processo seletivo que consiste na “laboração de um projeto contemplando as metas para a melhoria da qualidade de ensino da escola em que o professor pretende atuar e a aprovação em uma entrevista realizada por supervisores e pelo diretor da escola.” (Almeida & Tassoni, 2014, p. 674).

Assim, não é critério condicional que o Professor Coordenador tenha formação em Pedagogia nem que tenha experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esse cargo pode ser pleiteado pelo professor que assim o desejar. Essa forma de acesso à função pode, muitas vezes, criar certa falta de credibilidade por parte dos professores alfabetizadores, que podem demonstrar maior experiência no processo de alfabetização que o Professor Coordenador. Além disso, a avaliação do trabalho realizado por ele está diretamente relacionada aos resultados de sua escola nas avaliações do SARESP⁴. (São Paulo, 2007c). Em decorrência disso, seu cargo torna-se “instável”, alvo fácil das relações de poder. Considerando essas condições às quais o Professor Coordenador está submetido, entende-se que a formação de professores pode ter seu espaço de reflexão e diálogo negligenciado, quer seja no atendimento às orientações dos formadores, ou no atendimento às orientações de Diretores e Vice-diretores (Almeida & Tassoni, 2014).

Apesar disso, no Programa Ler e Escrever há uma maior possibilidade de reflexão coletiva, mesmo considerando a forma de investidura na função de Professor Coordenador, já que o espaço formativo se constitui pelo Professor Coordenador e seus professores nos horários remunerados de reunião pedagógica, no interior da própria escola. Inferimos, com isso, que há oportunidades de discutirmos, concretamente, os dilemas e desafios enfrentados pelo grupo de professores da escola, especialmente no processo de alfabetização – foco de nossa investigação.

Ambos os programas têm propostas de formação continuada para os professores, a fim de alfabetizar os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. Todavia, a maneira como essa formação é conduzida por um programa e por outro se diferencia, principalmente, por apresentar preocupações distintas. O Programa Ler e Escrever concentra-se, em primeira instância, nos alunos e, por conseguinte, são disponibilizados diversos materiais engendrados pela Secretaria Estadual de Educação, que deveriam possibilitar seu melhor desempenho no processo de aprendizagem. O PNAIC, por sua vez, concentra-se na formação do professor, considerando as transformações das práticas pedagógicas. Para Schön (1992), o melhor professor é aquele que consegue responder às preocupações dos alunos, abastecendo-se de diferentes métodos de ensino, ou seja, reinventando suas práticas. É importante ressaltar, porém, que se abastecer de diferentes métodos não é suficiente, pois, como defende Ghedin (2002), a relação estabelecida entre a prática e as interpretações feitas dela envolve o campo teórico, na medida em que a teoria garante os fundamentos necessários para ver e interpretar o modo de agir no mundo, possibilitando a produção de conhecimento.

Organização do Trabalho Pedagógico: Programa Ler e Escrever

Nas orientações referentes ao Programa Ler e Escrever são estabelecidas algumas “Expectativas de Aprendizagem” que definem a proficiência básica que o estudante deve construir no período determinado – nesse caso, o período corresponde a cada ano escolar do Ensino Fundamental I. O argumento para isso é que “(...) definir o que se pretende que o aluno aprenda está relacionado intrinsecamente com todas as concepções que orientam o trabalho educativo cotidiano

⁴ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. É uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual, e produzir um diagnóstico do rendimento escolar básico paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

em cada sala de aula” (ODFEALP, 2013, p. 5). Nessas condições, as expectativas não só estabelecem o que o estudante precisa alcançar como também apontam o trabalho que deve ser desenvolvido pelo docente para que isso aconteça.

De acordo com as orientações didáticas do Programa, o processo de ensino contempla três principais aspectos: aprendizado, objeto de ensino e conteúdo. Em relação ao primeiro aspecto, o material destaca a importância de se ter clareza sobre a maneira que o aprendizado ocorre, para que o trabalho desenvolvido pelo docente atenda às necessidades dos estudantes e seja norteado pelas apropriações realizadas por eles. Já o segundo e o terceiro aspectos referem-se ao conjunto de conhecimentos próprios da linguagem, que deve ser apreendido pelos alunos por meio de atividades didáticas apropriadas, e aos conteúdos específicos que devem ser ensinados, considerando os diferentes elementos que os estudantes precisam conhecer, por exemplo,

(...) a natureza do sistema de escrita e da linguagem escrita (conteúdo conceitual), quanto sobre como planejar, textualizar, revisar um texto (procedimentos de escritor), ou, ainda, sobre como conversar com outros escritores a respeito de material em produção por ele próprio ou produzido por outros escritores (comportamento escritor) e utilizar as sugestões e comentários dos colegas para rever – ou não – o seu texto. (ODFEALP, 2013, p. 6).

Tendo em vista a importância dos aspectos mencionados, as expectativas de aprendizagem foram norteadas por eles, definindo não apenas o desenvolvimento esperado dos estudantes, mas também orientando o que é preciso ser ensinado. De acordo com as orientações propostas, essas expectativas são definidas em condições mais amplas, para além da escola. No entanto, a escola deve tê-las como referência para o encaminhamento de seu trabalho (ODFEALP, 2013).

Dois principais critérios foram adotados na definição das expectativas: seleção e progressão dos conteúdos. Os conteúdos selecionados estão diretamente ligados à proficiência na leitura e na escrita que se pretende para o aluno, pois, a compreensão da linguagem verbal é apresentada, nas orientações, como condição de cidadania, caracterizando-se como indispensável no processo formativo. Esses conteúdos

(...) são selecionados, por um lado, em função daquilo que se considera necessário que o aluno saiba sobre o objeto de conhecimento em jogo – a linguagem verbal – e, por outro, em decorrência da maneira como se compreende esse objeto. Esses dois aspectos determinam quais serão os conteúdos específicos a serem ensinados e a maneira como isso será feito (ODFEALP, 2013, p. 8).

É válido ressaltar que esses conteúdos permeiam as concepções de escola, ensino, homem, sociedade, das relações do homem com diferentes grupos sociais e do lugar a ser ocupado por ele na sociedade.

Quanto à progressão dos conteúdos, consideram-se três principais critérios: tipo de conteúdo, complexidade e grau de autonomia. Em relação ao tipo de conteúdo, é preciso considerar que há capacidades, procedimentos e comportamentos distintos diretamente ligados a determinado objeto de ensino, o qual apresenta aspectos específicos que o constituem e que devem ser apropriados e aprendidos pelos sujeitos (ODFEALP, 2013). O segundo princípio, da complexidade, destaca tanto a complexidade do gênero, como a do texto. A progressão referente ao gênero textual está sugerida nas expectativas e no material do Programa Ler e Escrever, assim como, em outros materiais da Secretaria. A progressão referente à complexidade do texto se define “(...) na análise das necessidades de aprendizagem do aluno em relação às suas possibilidades de aprendizagem colocadas em cada momento do processo de ensino” (ODFEALP, 2013, p. 15). O último critério, grau de autonomia, refere-se à previsão que deve ser feita, no processo de ensino, sobre a maneira

com que o estudante consegue realizar determinadas tarefas. O documento tem como princípio a compreensão de que o sujeito aprende em parceria e colaboração com o outro, um processo contínuo de aprendizagem. Para que posteriormente ele atinja o objetivo de realizar determinadas tarefas de maneira autônoma e independente, é imprescindível que, antes, participe de situações de atividades colaborativas (ODFEALP, 2013). Portanto,

(...) a progressão remete à complexidade da tarefa que se espera que o aluno desempenhe, o que implica a mobilização de determinadas **capacidades** (explicar, formular perguntas, comentar, opinar, por exemplo) que vão se tornando mais complexas, e na utilização de **procedimentos gerais** de escuta e fala (ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, por exemplo), necessários para uma participação adequada. (ODFEALP, 2013, p. 19).

O Programa admite os estudos de Ferreiro e Teberosky em relação aos níveis de desenvolvimento da escrita como instrumento de avaliação do processo de alfabetização dos alunos. Dessa forma, as atividades de sondagem devem fazer parte do planejamento do professor, constituindo-se como uma avaliação processual. Com base nos estudos de Bessler, Tassoni & Tortella (2015) é possível constatar que a concepção de alfabetização adotada pelo Programa baseia-se nas ideias construtivistas, considerando, portanto, o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Foram identificadas três principais frentes de trabalho no que diz respeito à Língua Portuguesa: a linguagem oral, a compreensão do sistema de escrita e a produção de texto (ODFEALP, 2013).

A **Linguagem Oral** é assumida como um trabalho intencional, que visa propor situações de comunicação de diferentes discursos orais que demandam a organização de tais discursos em gêneros típicos do oral. As situações de comunicação oral destacadas nas expectativas fazem referência à participação na vida escolar e também à participação em instâncias públicas extraescolares, fundamentais para o exercício da cidadania. Estas situações de participação pública e social costumam ser mais formais que as do cotidiano pessoal do estudante (escolar ou familiar). Desse modo, as atividades propostas podem ser:

(...) organizar uma apresentação oral de estudo, elaborando um roteiro de apresentação e selecionando materiais de apoio que podem, inclusive, serem escritos; participar de um debate, o que vai requerer preparação da sua arguição e argumentação a partir de estudo do tema; apresentar a apreciação de uma obra literária lida, o que requer selecionar os aspectos que vai abordar e os critérios de análise utilizados. (ODFEALP, 2013, p. 36)

Assim, o ensino é intencional e abrange conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da comunicação oral dos alunos, sabendo que cada situação exige uma determinada estrutura de discurso oral.

Nessa frente de trabalho são destacados, ainda, aspectos relativos à leitura, como a “roda de leitores”, cuja finalidade é desenvolver comportamentos próprios de leitores, dentre eles a capacidade de realizar apreciações e comentários sobre o material lido (livros, contos, notícias etc.). Ao professor, cabe identificar os critérios de apreciação utilizados pelo estudante e instigá-lo a uma apreciação mais ampla que considere aspectos estéticos, temáticos, de linguagem etc. (ODFEALP, 2013).

Em relação à **Compreensão do Sistema de Escrita**, dois principais aspectos devem ser considerados neste tópico: valor sonoro e ortografia. O documento destaca que, no processo de alfabetização, é importante a criança orientar-se, em parte, pela representação fonética das letras, ou seja, pelo valor sonoro que cada letra representa. No entanto,

(...) as crianças não estabelecem relação entre todos os fonemas e as letras que os representam ao mesmo tempo ou de uma só vez; as crianças não identificam o valor sonoro de cada letra no mesmo momento. Ao contrário, é aos poucos que esse aprendizado se dá (ODFEALP, 2013, p. 28).

A construção de sentido nas relações grafofônicas acontece na medida em que a escrita se torna efetiva por meio da escrita de palavras de uma lista, de textos que se conhece de cor, do nome próprio e dos amigos e familiares, por exemplo. (ODFEALP, 2013).

Outro aspecto a ser mencionado é a questão da ortografia. Sabemos que a relação grafema-fonema não é regular, uma vez que temos um sistema de escrita complexo que será, progressivamente, apropriado pelo aluno com exercícios que promovam a reflexão. Logo, o material salienta que nem sempre uma mesma letra corresponde a um único som; e nem sempre um som é representado pela mesma letra sempre.

Quanto à **Produção de Texto**, o material explicita que é "(...) sempre determinada pelas características da situação de comunicação na qual este texto vai circular" (ODFEALP, 2013, p. 42). Os trabalhos propostos pelo Programa visam duas atividades fundamentais: reescrita de textos e produção de autoria, portanto, as situações de aprendizagem propostas possibilitam que os estudantes vivenciem esses dois papéis. As discussões que envolvem esse tema abordam questões como: qual a finalidade do texto produzido? Para quem se destina? Onde esse texto irá circular e sobre qual suporte? Tais indagações instigam a reflexão do aluno no seu papel de produtor do texto, seja na reescrita, ou na produção de autoria.

Para produzir um texto, o material evidencia que é preciso considerar cinco principais operações: contextualização, elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos, planificação (que trata da organização do texto) e textualização (isto é, a elaboração do texto propriamente dito).

Organização do Trabalho Pedagógico: PNAIC

O PNAIC apresenta sua proposta curricular considerando a organização do Ciclo de Alfabetização, articulada pelos participantes do "Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011". As intensas discussões desse grupo impulsionaram a elaboração de um texto síntese em que se estabelecem alguns princípios que compreendem "(...) a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia" (Ministério da Educação, 2012, p. 16). Fica explícito que é fundamental um ensino que articule os conhecimentos sobre o sistema de escrita com os conhecimentos que emergem das práticas de leitura, escrita e oralidade dos demais componentes curriculares.

Na proposta do PNAIC, os direitos da criança às aprendizagens básicas devem ser garantidos no tempo de três anos, correspondente ao Ciclo de Alfabetização (até o 3º ano), indicando que todo o processo dessa etapa deve ser reestruturado com a finalidade de garantir o direito da criança de aprender.

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos [...] (Ministério da Educação, 2012, p. 18)

Para a efetivação desses direitos, foram traçados alguns "Objetivos de Aprendizagem", em cada área, fundamentados em "Eixos Estruturantes" (Ministério da Educação, 2012, p. 21). Posto isso, o professor contará com uma escala (Introduzir, Aprofundar e Consolidar) que demonstrará o avanço

esperado da criança no Ciclo de Alfabetização frente a determinado objetivo. O professor, por conseguinte, poderá avaliar seus alunos de forma gradativa e processual, acompanhando o desenvolvimento das crianças ao longo do trabalho.

O enfoque desta pesquisa está relacionado aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, mas é importante ressaltar que a proposta do PNAIC também contempla as demais áreas. Em relação, especificamente, ao componente curricular de Língua Portuguesa, o documento do PNAIC aponta que o ensino da língua e seus usos “devem ser pautados pelo seu uso real em diferentes situações sociais e nas suas mais diversas funções” (Ministério da Educação, 2012, p. 25). Desse modo, o aluno terá condições de refletir sobre as diversas possibilidades de seu uso e fazê-lo de forma mais consciente em suas práticas. Além disso, há a defesa de um ensino da língua pela exploração de diferentes gêneros textuais, pois eles possibilitam a compreensão de textos orais e escritos e se firmam na proposta do letramento por ampliarem os diferentes usos em situações sociais distintas.

Diante dessa concepção, o direito ao conhecimento da Língua Portuguesa visa à participação efetiva do sujeito nas diversas esferas da sociedade, contribuindo para o exercício da cidadania. Nessa direção, são apresentados os direitos básicos da criança frente a esse componente curricular:

- a) falar, ouvir, ler e escrever textos em situações diversas, com diferentes temas e finalidades;
- b) falar, ouvir, ler e escrever textos que proporcionem a reflexão acerca de comportamentos e valores que promovam a participação no combate ao preconceito de gênero, raça, povos, línguas, dentre outros;
- c) apreciar e compreender textos escritos e falados do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros;
- d) apreciar e utilizar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros;
- e) falar, ouvir, ler e escrever textos referentes à divulgação do saber escolar/científico, como enciclopédias, dicionário, resumos, entre outros. Também, textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas e calendários;
- f) participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Todos esses direitos indicam uma escola que assume seu papel na construção de valores e na formação de sujeitos que compreendam sua participação cidadã na medida em que problematizam os significados e os comportamentos discriminatórios de qualquer natureza.

O trabalho com diferentes gêneros textuais não só amplia as possibilidades de promover reflexão e debate acerca de diversos temas que permeiam a sociedade, mas também proporciona a reflexão da criança a respeito de seus próprios sentimentos e valores por meio da literatura. Ainda, possibilita a articulação com as demais áreas curriculares. É importante ressaltar que a apropriação do sistema de escrita alfabética é fundamental ao longo desse processo, pois, por meio dela, a criança desenvolve a autonomia na compreensão e na produção de textos.

Os direitos, anteriormente citados, organizam-se em quatro eixos estruturantes de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: “(...) oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética” (Ministério da Educação, 2012, p. 40).

No eixo **Oralidade**, o sujeito pode participar de situações significativas de comunicação formais e informais e, por meio disso, refletir sobre esses usos em sua dimensão social. Nesse

ensino, o professor assume o papel de mediador do uso da oralidade e intérprete das falas dos alunos para que eles consigam desenvolver a capacidade de manifestação na sociedade.

Conforme o documento do PNAIC há cinco dimensões da oralidade a serem contempladas:

- I) Valorização dos textos de tradição oral – trata-se da reflexão nos diferentes âmbitos de participação social e, principalmente, acerca dos textos orais da cultura brasileira.
- II) Oralização do texto escrito – diz respeito à inserção do aluno em práticas de socialização de textos escritos por meio da oralidade (sarau, por exemplo). Nesse contexto, um aprendizado importante é ouvir a fala do outro.
- III) Relações entre fala e escrita – nessa dimensão, é preciso que a criança compreenda que fala e escrita referem-se a duas modalidades distintas da língua, entretanto, relacionadas e interdependentes. Desse modo,

Há gêneros mais estritamente orais e outros mais estritamente escritos. No entanto, é possível destacar práticas de linguagem, com receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização de entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, como nas notícias e reportagens, dentre outros. (Ministério da Educação, 2012, p. 44)

- IV) Produção e compreensão de gêneros orais – referente à "produção oral própria e à compreensão da produção alheia, para além dos usos do cotidiano" (Ministério da Educação, 2012, p. 45). Nesse sentido, a escola é o espaço onde as crianças serão inseridas em situações formais de fala pública, interagindo verbalmente em debates, exposições orais, dentre outros, aprendendo, portanto, a se posicionar em diferentes papéis e vivências.
- V) Relações entre oralidade e análise linguística – dimensão que visa demonstrar as relações existentes entre fala e escrita, com vistas à apropriação do sistema de escrita, os diferentes gêneros textuais e as variantes linguísticas.

O eixo **Leitura** caracteriza-se como o encontro de sujeitos, leitor e autor, mediados pelo texto, em que o leitor utiliza “estratégias cognitivas” que facilitarão a compreensão do texto lido. A prática de leitura possibilita a autonomia do leitor em relação às múltiplas interpretações e à compreensão do mundo na medida em que colabora para a construção de sentidos. Além disso, é por meio dela que a criança abastece-se de conhecimentos sobre contextos de produção de textos, assuntos, temas etc.

De acordo com o documento do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2012), três dimensões de leitura devem ser enfatizadas: a sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura e as relações entre leitura e análise linguística. A primeira refere-se, principalmente, aos elementos de interlocução, ou seja, relação entre autor e leitor, identificação dos propósitos para os quais o texto foi produzido, possível público, espaços sociais onde circula, dentre outros. Nessa primeira dimensão, o foco é que o leitor reflita sobre as possíveis motivações de escrita, as razões que o levaram a ler e o seu papel de leitor, autônomo ou não.

Há ainda os diversos aspectos discursivos dos textos – o referido documento apresenta três: literário, midiático e escolar/divulgação científica – que proporcionam a inserção dos estudantes tanto no universo escolar como fora dele.

Já a segunda dimensão, o desenvolvimento de estratégias de leitura, propõe que o estudante aprenda, por meio da leitura, a antecipar sentidos, verificar sua compreensão frente ao texto lido e lançar mão de estratégias que possibilitem a articulação com outros recursos. Para isso, faz-se necessária a mobilização de conhecimentos sobre o tema, o autor, o gênero, o vocabulário, etc.

A terceira dimensão, as relações entre leitura e análise linguística, por sua vez, contempla os aspectos relativos ao funcionamento do sistema alfabético, correspondência entre letras, grupos de

letras e fonemas, além das convenções ortográficas e gramaticais que contribuem para a construção de escritas coerentes.

O eixo **Produção de textos escritos** explicita que a inserção no mundo da escrita possibilita a interlocução com diferentes sujeitos e realidades, e contempla aspectos singulares da identidade do autor, revelando, por exemplo, as condições em que se escreve e para quem se escreve.

No contexto escolar, por meio das diferentes experiências com a escrita, o estudante pode abastecer-se de ferramentas mais críticas e criativas quando inserido em contextos mais letrados de participação social. Também é importante ressaltar que, no Ciclo de Alfabetização, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ocorre de maneira simultânea à aprendizagem da produção textual ou da linguagem que se escreve. O professor pode, então, assumir o papel de escriba na produção oral de textos dos estudantes. (Ministério da Educação, 2012).

Assim como no eixo “Leitura”, aqui também, em relação à “Produção de textos escritos”, encontramos o destaque de três dimensões do ensino. A primeira é a dimensão sociodiscursiva, fundamental para a reflexão do contexto de produção – destinatários, espaços onde circulam, temas abordados, etc. Nessa perspectiva, o trabalho com diferentes propostas de texto enriquece essas reflexões e possibilita maior inserção do estudante nos diversos contextos sociais, promovendo a experimentação de papéis e o uso distinto da escrita. Relacionado à dimensão sociodiscursiva, há também a dimensão do desenvolvimento das estratégias de produção de textos, que abrange o planejamento do texto a ser escrito, ou seja, informações necessárias sobre a temática e o público alvo – quem, o que se pretende, entre outros. Essas estratégias compõem o rol do que se chama “planejamento global dos textos” (Ministério da Educação, 2012, p. 51). Outra estratégia que contempla essa dimensão é o planejamento e revisão em processo, avaliação/revisão posterior, em outras palavras, as crianças revisam a escrita com a mediação do professor, realizando tanto a análise de aspectos discursivos como de aspectos formais do texto. É válido ressaltar que, quanto maior o conhecimento a respeito da temática, mais significativo e contextualizado será o planejamento do texto.

Por fim, a terceira dimensão desse eixo refere-se às relações entre produção escrita e análise linguística. Nela é possível discorrer sobre os conhecimentos do sistema alfabético, as convenções ortográficas e os conhecimentos que colaboram para a construção de sentidos no texto (coesão, pontuação, paragrafação, concordância).

O eixo **Análise Linguística** é organizado em dois movimentos que se articulam. Um voltado para a reflexão de aspectos gerais do texto (discursividade, textualidade e normatividade dos gêneros selecionados); outro, para a apropriação do sistema de escrita alfabética, pelas crianças.

Com relação ao primeiro movimento mencionado acima, é importante ressaltar que a análise linguística constitui-se na medida em que se pensa e se reflete sobre a língua e a linguagem. Ao integrar os aspectos discursivos, textuais e normativos da língua, colabora-se para a construção de sentidos dos textos orais e escritos. Nesse movimento, é possível refletir sobre a língua e seus usos (Ministério da Educação, 2012).

Os elementos gramaticais auxiliam a análise dos processos de falar/ouvir, ler/escrever nas situações de interação e, dessa forma, também são objeto de estudo da análise linguística. Há três dimensões que dizem respeito à análise linguística: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.

No que tange a “caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais”, são inseridos conhecimentos relativos aos gêneros, ou seja, “(...) reflexões sobre: onde circulam; com que finalidades; para quais tipos de destinatários; como se organizam os textos exemplares desses gêneros; e seus aspectos estilísticos” (Ministério da Educação, 2012, p. 53).

Já a dimensão “reflexão sobre e uso de recursos linguísticos” contempla os efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo as convenções e normas gramaticais em que o texto é objeto de análise.

Por fim, o “domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita” tem como foco os conhecimentos necessários para um texto legível, coerente, que atende o funcionamento da escrita alfabética.

O segundo movimento desse eixo, que faz referência à apropriação do sistema de escrita alfabética, defende que tal apropriação é um processo desafiador e gradativo para a criança, afinal, boas situações de aprendizagem são fundamentais para que ela possa “(...) experimentar a compreensão e a apropriação do sistema de escrita alfabética, beneficiando-se da presença das escritas das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais” (Ministério da Educação, 2012, p. 56). Essas situações devem propiciar a reflexão e o aprendizado de como as letras funcionam, o que representam, além de permitir a compreensão de que há alguns acordos sociais que regem essa escrita, como o fato de se escrever da esquerda para a direita.

De acordo com o documento, “(...) considera-se alfabetizado o aluno que é capaz de ler e produzir textos. É preciso, assim, que a atividade reflexiva do aprendiz não esteja focada apenas na aprendizagem do sistema notacional” (Ministério da Educação, 2012, p. 58). O estudante alfabetiza-se também na medida em que se torna capaz de atribuir significado ao que foi lido e produzido, atendendo aos propósitos, já mencionados, de inserção e de interação nas práticas sociais.

Análises e Comparações da Organização do Trabalho Pedagógico do PNAIC e do Programa Ler e Escrever

Diante dos elementos apresentados nos dois tópicos anteriores, é possível perceber que a organização dos eixos de trabalho do Programa Ler e Escrever e do PNAIC assemelham-se, pois ambos contemplam aspectos da oralidade, da leitura, da produção de textos e do eixo de análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, que discorre a respeito das normas e convenções sociais de escrita, considerando as singularidades da língua portuguesa.

A organização do trabalho pedagógico apresentada pelo Programa Ler e Escrever demonstra forte preocupação com o que se espera que o estudante aprenda, conforme traça as expectativas de aprendizagem levando em conta cada ano escolar. É válido ressaltar que o cenário em que o Programa foi criado dá ênfase na melhoria do desempenho nas avaliações externas de que os alunos participam, e isso pode sugerir certa tendência em esperar um retorno dos estudantes nessa melhoria.

O PNAIC, por sua vez, apresenta uma organização pautada nos direitos que o estudante tem de aprender. Eles são explicitados no documento que deu suporte para o Programa e estão organizados no formato de objetivos, o que pode sugerir uma ideia de expectativa, ou seja, do que é esperado que o estudante atinja. No entanto, articulados ao trabalho pedagógico, inferimos que esses direitos tornam-se norteadores para o trabalho da escola e dos docentes, sugerindo um compromisso em viabilizar experiências, que visam à aprendizagem dos estudantes. Quanto ao Ler e Escrever, em vez de direitos, explicitam-se as chamadas “expectativas de aprendizagem”, as quais tendem a indicar o que se espera do estudante. Ao apresentar expectativas referentes a ele, prevê, em cada ano escolar, não “(...) o máximo que o aluno pode aprender em relação ao assunto, mas o mínimo possível colocado” (ODFEALP, 2013, p. 23).

Ao definir os objetivos como direitos de aprendizagem, o PNAIC opera em um cenário em que o exercício da cidadania é evidenciado, pois, ao pensar em direitos, remete aos deveres que o sistema educacional tem em viabilizá-los. O Ler e Escrever, ao definir os objetivos em termos de expectativas de aprendizagem, evidencia um foco mais individual, centrado no aluno e no que se

espera que ele aprenda. Dessa forma, é possível inferir que as aprendizagens consideradas como direitos e não como expectativas tornam-se mais coerentes com uma formação cidadã.

Tanto o PNAIC como o Ler e Escrever apontam para uma perspectiva de trabalho pautada na possibilidade de o estudante exercer sua cidadania. Sabemos, porém, que o ato de ler e escrever não é suficiente para esse exercício, já que é necessário que a alfabetização aconteça “como um ato político, jamais como um que fazer neutro” (Freire, 2003, p. 58). Apesar de o documento do Ler e Escrever indicar que a escolha dos conteúdos acontece, em primeira instância, com base na orientação política de quem o escolheu, a proposta de formação desse Programa apresenta menos indícios de protagonismo do professor do que a proposta de formação do PNAIC, que sugere maior possibilidade de atuação, planejamento e criação por parte do professor.

Considerações Finais

Tanto o PNAIC como o Ler e Escrever surgiram em meio ao cenário de baixo índice de desempenho em avaliações externas. No entanto, foi interessante constatar que, apesar de ambos estarem em busca da melhoria da qualidade do ensino, as estruturas de formação dos professores foram articuladas de forma diferente, conforme mencionado anteriormente. O PNAIC dirige sua atenção para um docente que planeja, (re)pensa, (re)elabora, reflete sobre suas práticas e busca melhorá-las por meio da socialização das práticas dos colegas. Por outro lado, o Ler e Escrever concentra sua atenção no aluno, disponibilizando diversos materiais e recursos didáticos a fim de dar condições favoráveis e adequadas para tal melhoria. Considerando que tal ação é importante, destacamos que, em relação ao professor, seu papel fica mais restrito a cumprir as orientações prescritas no processo formativo.

Inferimos que a concepção de alfabetização que fundamenta a proposta do Programa Ler e Escrever – concepção construtivista – pode justificar as ações do Programa voltadas aos alunos, enquanto a concepção de alfabetização demonstrada no PNAIC fundamenta-se mais na perspectiva do letramento, na medida em que apresenta propostas para que os estudantes vivenciem diferentes situações articuladas à realidade.

Constatamos, portanto, três principais eixos de análise: (i) formação técnica x formação reflexiva; (ii) figura central no processo formativo; (iii) eixos que organizam o trabalho com a língua.

Em relação ao primeiro eixo, destaca-se que a estrutura de formação proposta no Programa Ler e Escrever revelou-se mais prescritiva, beirando a racionalidade técnica. Ao fornecer um curso formativo pautado em situações ideais e um material didático para o professor indicando procedimentos adequados, fica evidente a aplicabilidade de tais prescrições, tornando menos enfático o processo reflexivo do docente sobre as práticas pedagógicas. O PNAIC, por sua vez, evidenciou um modelo pautado na reflexão e, nesse sentido, cabe salientar que a reflexão sobre a própria ação pedagógica deve ser fundamentada e alicerçada, pois, como apontado por Pimenta e Ghedin (2002), o professor não pensa suas práticas de forma autônoma, é pela teoria que se interpretam os modos de agir no mundo, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática.

Em relação ao segundo eixo, ao destacar que a figura central do Programa Ler e Escrever é o Professor Coordenador, mostra-se, em razão da forma de acesso ao cargo, certa fragilidade da estrutura, considerando a tensão de forças exercida sobre tal figura.

Finalmente, o terceiro eixo de análise desta pesquisa trouxe as frentes de trabalho desenvolvidas em ambos os programas, tendo em vista a alfabetização dos estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental. Destacamos que há certa preocupação em formar para o exercício da cidadania, considerando que, para isso, não há neutralidade de ensino, mas escolhas políticas, ideológicas, históricas, sociais, etc. Contudo, a proposta do PNAIC demonstra maior compreensão

do termo ao elencar os direitos de aprendizagem dos estudantes, enquanto o Ler e Escrever aponta expectativas, sugerindo a preocupação com a melhoria do desempenho nas avaliações externas.

A pesquisa aqui apresentada trouxe evidências para a compreensão de algumas tendências nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, possibilitando identificar avanços, permanências e retrocessos no cenário mais recente.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>
- Almeida, C. dos S., & Tassoni, E. C. M. (2013, setembro). Entre cursos e discursos: O discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade. *Anais da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Goiânia, GO, Brasil, 36.
- Almeida, C. dos S., & Tassoni, E. C. M. (2014). O coordenador pedagógico e a formação continuada no programa Ler e Escrever. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, 20(43), 665-686.
- Besseler, L. H., Tassoni, E. C. M., & Tortella, J. C. B. (2015). A leitura e a escrita em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o material do “Programa Ler e Escrever”: A experiência do bloco inicial de alfabetização. *Quaestio*, Sorocaba, SP, 17(2), 487-515.
- Brasil. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997b). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 3 vol. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998c). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1999a). *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1999b). *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012a). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012b). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Coelho, L. M. C. C. (2011). Práticas Pedagógicas e Componentes Curriculares: O Trabalho com Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In H. Amaral da Fontoura & M. Silva (Orgs.), *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação Sociedades*, Naviraí, 1(1) 34-42. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Freire, P. (2003). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Luria, A. R. (1987). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-190). São Paulo: Ícone Editora.

- Ministério da Educação. (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Maio. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. (2001). *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de Apresentação. São Paulo: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf
- Ministério da Educação. (2002). *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: Dezembro. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*. (2013). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. São Paulo. Agosto. Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Pinto, C. L. L., Barreiro, C. B., & Silveira, D. N. (2010). Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, 7(1). doi:
<http://dx.doi.org/10.15536/thema.7.2010.%op.19>
- Pró-Letramento. (2008). *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192
- São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. (n.d.). *Letra e Vida*. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. Disponível em:
<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>.
- São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. (2007a). *Resolução SE 22*, de 29-03-2007. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_07.HTM?Time=16/09/2017%2017:00:15
- São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. (2007b). *Resolução SE 86*, de 19-12-2007. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=16/09/2017%2017:01:05
- São Paulo. (2007c). Secretaria Estadual de Educação. Professor Coordenador. *Resolução SE 88*, de 19-12-2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM
- São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Professor Coordenador. (2007d). *Resolução SE 89*, de 19-12-2007. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote.

- Severino, A. (2002). J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Tassoni, E. C. M., Bessler, L. H., & Fernandes, J. (2013). O Programa Ler e Escrever: A experiência de implantação em uma escola no interior do estado de São Paulo. *Anais CONBALF Congresso Brasileiro de Alfabetização “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: O que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”*, Belo Horizonte, MG, Brasil, 1.
- Tassoni, E. C. M. & Fernandes, J. (2015). O Programa Ler e Escrever: Uma experiência no 4º e no 5º ano. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, SP, 20(1), 13-26. doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n1a2940>
- Venco, S., & Rigolon, W. (2014). Trabalho docente e precariedade: Contornos recentes da política educacional paulista. *Comunicações*. Piracicaba, SP, 21(2), 41-52. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1686/1320>
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Sobre os Autores

Elvira Cristina Martins Tassoni

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

orcid.org/0000-0002-8968-3981

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, SP, Brasil). Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp., SP, Brasil). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

Camila Mattos dos Reis

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

cami.reis@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp., SP, Brasil). Realizou pesquisa com bolsa de estudo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, processo 2015/18949-2. Atualmente é professora da educação básica.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 58

30 de abril 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University