UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CHRISTIANE JACQUELINE MAGALY RAMOS

Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores

São Paulo
2020

CHRISTIANE JACQUELINE MAGALY RAMOS

Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores

(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para o a obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo
2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ramos, Christiane Jacqueline Magaly
Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores / Christiane Jacqueline Magaly Ramos; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2020.
256 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Formação de Professores. 2. Educação Superior. 3. Educação Básica. 4. Psicologia Educacional. I. Proença Rebello de Souza, Marilene, orient. II. Título.

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovada em: ____ / ____ / 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Charles Judica Chiló

À Serafina Passos Proença

AGRADECIMENTOS

À minha querida e admirada orientadora, Prof.ª Dra. Marilene Proença, pelo companheirismo, envolvimento, carinho, dedicação, acolhimento e respeito. Por ter acreditado em minha capacidade e me incentivado nos momentos mais difíceis. Agradeço, acima de tudo, por colocar toda a sua competência, experiência e conhecimento à minha disposição, guiando-me durante esta longa jornada.

Às Profª Dras. Denise Trento Rebello de Souza e Marli Lúcia Tonatto Zibetti pelas valiosas contribuições no Exame Geral de Qualificação e na Arguição da Defesa, como também pela amizade construída.

À minha querida orientadora do estágio sanduíche, Prof.ª Dra. Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes, pelo seu imenso carinho, acolhida, acompanhamento diário e dedicação. Não se restringiu apenas a me apresentar à academia, mas guiou meus passos e me fez conhecer muitos elementos da cultura portuguesa, bem como recônditos das cidades do Porto e de Nazaré, que sem as suas valiosas orientações eu jamais conheceria. Também agradeço pelas contribuições relevantes durante a Defesa do júri.

Aos Profº Drs. Fauston Negreiros e Ana Karina Amorim Checchia, titulares na Defesa, pela generosidade, tanto em relação aos apontamentos realizados, sempre pertinentes, quanto ao reconhecimento da qualidade do meu trabalho.

Aos meus queridos amigos que sempre me incentivaram e torceram por mim, em especial, a Elenita Tanamachi, Lourdes Passos, Daniel Proença, Mariana Proença, Luiza Proença, Ana Karina Checchia, Déborah Barbosa, Lucy Duró, Roseli Caldas, Mônica Cintrão, Silvia M. C. da Silva, Mitsuko Antunes (Mimi), Tatiana Platzer, Gisele Toassa, Laura Caléjon, Tamiris, Alacir e Mario Crucces, Beatriz Souza, Valéria Braunstein, Graça, Rosana, Hermerson, Deoclecio, Taner, Família Passos, Alessandra, Deise, Soraya, Nanci, Lilian e Maria Elza.

À Universidade do Porto e, em especial, às Profª Doutoras Rosa Maria Costa, Isabel Gomes, Isabel Amorim Neves e Bárbara Costa, pelo acolhimento, orientações e esclarecimentos.

À Prof.ª Dra. Teresa Gonçalves, pela sua atenção e generosidade em articular as atividades na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Portugal.

Aos amigos portugueses Guilhermino e Afonsinho, que me apoiaram e ajudaram a guiar meus passos pela cidade do Porto, dando-me segurança para seguir em minha jornada.

À família Soares de Bastos Nunes e, em especial, ao Sr. José que, com suas palavras de sabedoria, ajudou-me a tornar-me uma pessoa mais humana.

Ao grupo de orientandos, Berenice Tourinho, Márcia Bavaresco, Lucy Duró, Ana Gonzatto, Ana Tejada, Gisele, Aida, Felipe, Marcia Justino, Danielle, Heloísa, Vanessa, Eduardo, Mayte e Hélio, pelos nossos debates e apoio.

Aos queridos amigos de São Roque, em especial, José Henrique Bussolini, Samir, Alexandre, Luciano, Fabio, Mazuco, Jair, Sylvia, Renata, Amanda, Katia, Cris, Bia, Gabriela, Bianca e Fabiana.

Aos amigos Luís Gustavo Mazzaro, José Luís Bonini Franchin e Luiz Menici, pela assessoria com as questões tecnológicas.

À querida Profª Elisete Aparecida Yazaki Melloso, que sempre torceu por mim e me proporcionou grandes ensinamentos das legislações.

Aos amigos da Escola do Pensar pelo apoio.

Agradeço à Maria Olívia Martins Rosa (secretária do PSA), à Ana Maria (secretária da Diretoria), e ao Ronaldo pelos esclarecimentos de âmbito burocrático. Também agradeço às bibliotecárias do IPUSP, em especial, a diretora da biblioteca Angélica Z. Paulovic Sabadini.

Agradeço à Universidade de São Paulo – Programa de Psicologia do Desenvolvimento, pelo apoio PROAP/CAPES/MEC.

À minha querida família que sempre me apoiou, minha mãe, padrasto, Paula, Adilson, William e meus irmãos Weden e Alexandre, por me compreenderem neste longo período de ausência.

Agradeço também a D. Suzete Judica, Simone Judica e Marco Capitão pelo carinho e incentivo.

Um agradecimento muito especial ao meu querido Charles, que durante esses últimos meses me ouviu diariamente e acompanhou minha trajetória. Agradeço imensamente por compreender minhas ausências, dispensando-me apoio, paciência, incentivo e amor. Muito obrigada por caminhar ao meu lado e acreditar que seria possível!

RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly. **Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores**. 2020. 256f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Consideramos que a Psicologia Escolar e Educacional se insere no campo das políticas públicas educacionais e, nesse sentido, esta pesquisa se propõe a estudar a formação inicial de professores. Entendemos que a formação inicial é fundamental para dar subsídios à profissionalização do futuro professor. Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar um programa de formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria do Estado da Educação – SEE, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Em relação aos objetivos específicos, elegemos identificar e analisar no Programa de apoio à formação inicial de professores os seguintes aspectos: a) contexto político, econômico e social em que foi implantado; b) particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta; e c) contribuições do Programa para a formação inicial de professores. A pesquisa foi estruturada a partir de duas dimensões: documental e empírica. Foram compilados doze documentos oficiais, que normatizam o Programa, expedidos pelo governador ou pelos secretários da educação do Estado de São Paulo que tratam sobre o Programa. Os documentos foram organizados considerando: linha do tempo, fichas analíticas e fichas sínteses que possibilitaram apresentar um panorama sobre o Programa, bem como sua constituição e seus desdobramentos, além de compreender o contexto social, político e econômico. Do ponto de vista empírico, fomos a campo conhecer aspectos do Programa relatados por profissionais que acompanharam sua implementação e execução. Participaram da pesquisa uma supervisora de ensino e uma professora orientadora da universidade. Os resultados da pesquisa revelam que se trata de um Programa de Formação Inicial que: a) pela primeira vez inaugura uma proposta que articula seis diferentes instâncias públicas e privadas no Estado de São Paulo; b) responde às tendências teóricas internacionais para a formação inicial de professores, ao possibilitar a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professores e estudantes; c) apresenta abrangência nas instituições de ensino superior, ampliando a participação e o investimento do Poder Público na formação de professores no setor privado; d) articula--se com a proposta construtivista de alfabetização e com a perspectiva sociointeracionista; e) permite uma dupla produção de conhecimento, que leva o que está sendo produzido academicamente para sala de aula e também desta para a universidade, criando espaços para produzir uma articulação de saberes e práticas; f) pouco revela publicamente a avaliação realizada sobre ele, não sendo possível conhecer o alcance e os benefícios do Programa em termos quantitativos e qualitativos. Finalizando, considera-se que se trata de um Programa a ser pensado enquanto política pública, tendo em vista o modelo que instaura na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Superior. Educação Básica. Psicologia Educacional.

RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly. **Training Allowance Program – Public Schools and University: implications and contributions to an introductory teacher-training educational policy**. 2020. 256 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

We consider that school and educational psychology is entrenched within the domain of educational public policies, and thus, this research intends to study teachers' initial training courses or teacher education (TE). We recognize that initial training is paramount to provide subsidies to future teachers' professionalization. This work aims to investigate an initial teacher training program in Primary Education, implanted by the state of São Paulo administration, via the Secretary of Education – SEE, from 2007 to 2016 and called *Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade* (Training allowance Program – Public School and University). In relation to specific goals, we have chosen to identify and analyze the following aspects in the teacher training program: a) political, economic and social context in which it was implemented; b) specifics, in an attempt to understand the concept of the initial education proposed; c) contributions of the program to teachers' initial education. The research was designed from two points of view: documental and empirical. Twelve official papers that rule the program, and have been issued by the Governor or the secretaries of Education of the state of São Paulo, have been compiled. Paperwork was organized considering timelines, analysis and synthesis files that configured the program overview, its constitution, and developments, in addition to helping understand the social, political and economic context. From the empirical point of view, we did some field research to identify aspects of the Program that had been reported by professionals who followed its implementation and execution. A teaching supervisor and a university supervising professor took part in the research. The results reveal it as an initial training program that: a) inaugurates a proposal that for the first time links six different public and private bodies in the state of São Paulo; b) answers to the international theoretical trends regarding initial teacher training, by allowing to integrate practice and theory, as well as the relationships between teachers and students; c) presents a wide range in higher education institutions, expanding public participation and investment in teacher training programs in the private sector; d) connects with the constructivist literacy proposal and with the socio-interactionist perspective; e) allows a double production of knowledge that takes what is academically created to the classrooms and from the latter to the universities, creating spaces to produce a combination of knowledge and practices; f) the evaluation carried out does not reveal much about it, so it is not possible to get to know the program extent and benefits in qualitative and quantitative terms. Ultimately, we consider it as a program to be thought of, as public policy, because of the model it establishes in initial teacher training.

Keywords: Teacher training. Higher Education. Basic Education. Educational Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura1 Estrutura dos órgãos envolvidos no Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 113

Figura 2 Linha do Tempo do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 116

Figura 3 Ficha Analítica..... 120

Figura 4 Mapa das DREs da Capital..... 142

Figura 5 Mapa das DREs da Grande São Paulo..... 142

Figura 6 Mapa das DREs do Interior de São Paulo 143

Figura 7 Materiais específicos – Programa Ler e Escrever 155

Figura 8 Instituição de Ensino Superior – IES e participação do aluno-pesquisador..... 174

Figura 9 Triângulo da Formação..... 175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Resultados quantitativos do PARFOR 2009 - 2019 45

Quadro 2 Dados gerais dos programas 53

Quadro 3 Governadores do Estado de São Paulo desde 1995 – Hegemonia do PSDB..... 105

Quadro 4 Documentos oficiais relacionados ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 114

Quadro 5 Relação das Fichas Analíticas referentes ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade..... 117

Quadro 6 Relação das IES do Estado de São Paulo que aderiram ao Programa 208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Identificação por ano e modalidade de nível das pesquisas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade no Estado de São Paulo 73

Tabela 2 Identificação das pesquisas a respeito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 74

Tabela 3 Percentual do Produto Interno Bruto nos anos de 2003 a 2016 104

Tabela 4 Índice de Desempenho no IDEB 110

Tabela 5 Fichas Analíticas: atribuições da SEE-SP e expansão do Programa 132

Tabela 6 O que revelam comunicados emitidos pela FDE 2010 referente ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 136

Tabela 7 Relatórios dos dados quantitativos – FDE 138

Tabela 8 Dados do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 140

Tabela 9 DREs na Região Sul: Sul 1, 2 e 3 143

Tabela 10 DREs na Região Leste: Leste 1, 2, 3, 4 e 5 144

Tabela 11 DREs na Região Norte: Norte 1 e 2 144

Tabela 12 Diretorias Regionais de Ensino nas Regiões Centro-Sul e Centro-Oeste 145

Tabela 13 Classes disponíveis para o Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização na cidade de São Paulo em 2013 146

Tabela 14 Fichas Analíticas: atribuições das IESs e Plano de Trabalho 150

Tabela 15 Fichas Analíticas: convênio 159

Tabela 16 Número de IESs em São Paulo – 2007 162

Tabela 17 Fichas Analíticas: Aluno-Pesquisador 167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APs	Alunos-Pesquisadores
Art.	Artigo
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
COGSP	Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DREs	Diretorias Regionais de Ensino
EB	Escolas básicas da rede pública de ensino
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IESs	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PBA	Programa Bolsa Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PEC	Programa de Educação Continuada de Formação de Professores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria da Educação a Distância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21

CAPÍTULO 1. Formação Inicial de Professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: aspectos introdutórios 25

1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DA LDB/96 26

1.2 O QUE PESQUISAS APONTAM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS CENTRAIS 35

1.3 PROGRAMAS NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 41

1.4 PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA LDB/96 49

CAPÍTULO 2. Caminhos metodológicos da pesquisa 54

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA 57

2.2 DIMENSÃO DOCUMENTAL 58

2.2.1 Etapas que compõem a dimensão documental 59

2.2.2 Identificação e organização dos documentos oficiais 60

2.3 DIMENSÃO EMPÍRICA 62

2.3.1 Os participantes da pesquisa 62

2.3.2 Entrevistas 64

2.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA 65

CAPÍTULO 3. Pesquisas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade 71

3.1 APRESENTANDO AS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE 72

3.1.1 A formação docente em questão: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo 76

3.1.2 A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia 77

3.1.3 Formação Inicial de Professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização - 2007 a 2009 78

3.1.4 Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em uma Experiência de Formação Inicial de Professores 80

3.1.5 A Articulação Entre Universidade e Escola: os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização 81
3.1.6 Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo 83
3.1.7 Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador: o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização 84
3.1.8 Programa Ler e Escrever: A formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras 85
3.1.9 As concepções de Linguagem: um olhar sobre materiais do Programa Bolsa 87
3.2 CONSIDERAÇÕES DO CONJUNTO DAS PESQUISAS RELACIONADAS AO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE 87

CAPÍTULO 4. Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: contexto social, econômico, histórico e particularidades 99
4.1 CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E HISTÓRICO 100
4.2 PARTICULARIDADES: ESTRUTURA, MODALIDADE DE CONVÊNIOS E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS 111
4.2.1 Categoria I: Estrutura do Programa 112
4.2.1.1 Instâncias envolvidas 112
4.2.1.2 O que expressam os documentos oficiais 114
4.2.1.3 Instâncias Institucionais 130
4.2.1.4 Equipe de Gestão Institucional 131
4.2.1.5 Atribuições da SEE-SP e expansão do Programa 132
4.2.1.6 Atribuições da FDE 135
4.2.1.7 Atribuições da DRE 142
4.2.1.8 Atribuições das IESs e Plano de Trabalho 149
4.2.1.8.1 Plano de Trabalho 150
4.2.1.8.2 Professor Orientador 151
4.2.1.8.3 Interlocutor Administrativo 152
4.2.1.8.4 Aluno-Pesquisador 153
4.2.1.8.5 Vagas disponíveis 153
4.2.1.9 Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades 154
4.2.1.10 Programa para formadores 156
4.2.2 Modalidade de Convênios 156
4.2.3 Estágios Supervisionados 164
4.2.3.1 Aluno-Pesquisador 164
4.2.3.2 Encontros com o Professor Orientador 168
4.2.3.3 Professor Regente 170
4.2.3.4 Investigação Didática 171
4.2.3.5 Relação teoria e prática 175
4.2.3.6 Avaliação da Aprendizagem 176
4.2.3.7 Alfabetização 177

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Contribuições para política pública de formação inicial de professores 178

REFERÊNCIAS 190

APÊNDICES 202

ANEXOS 245

APRESENTAÇÃO

> “Tudo nos faz crescer. Por mais insignificante que pareça, nas suas dimensões humanas, um qualquer acto perturbador da rotina, uma anedota ou uma lágrima, nela encontraremos sempre uma causa qualquer, nem que a causa seja, por contradição, um mero acaso”.
>
> Rosa Soares Nunes, 2005.

Quando um pesquisador almeja se aprofundar em determinado tema de pesquisa, a escolha do objeto de estudo, os objetivos que deseja alcançar e as perguntas norteadoras são, em geral, aspectos relacionados à sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Isso nos constitui como sujeito histórico, produto e produtor da sociedade em que vivemos, pois trata-se de um processo único e singular, que envolve escolhas e caminhos que foram construídos e percorridos ao longo do tempo.

Na década de 1980, mais precisamente em 1987, iniciei o curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, de acordo com o que determinava a legislação em vigor à época para ingressar na carreira de docente. Uma vez formada, iniciei meu percurso como professora substituta e novos desafios me tocaram e me impulsionaram a dar continuidade nos estudos, pois foi uma experiência enriquecedora e desafiante trabalhar com a turma do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, optei pelo curso de Psicologia.

Iniciei, então, o Bacharelado e Formação de Psicólogos, em 1993, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, *campus* São Paulo. Após três anos, recebi um convite para atuar como orientadora educacional do colégio em que trabalhava, e diante desse desafio solicitei a transferência para outra instituição em que pudesse conciliar os horários profissional e acadêmico. Desse modo, concluí o curso de Bacharelado em Psicologia e a Formação de Psicólogo na Universidade São Marcos, em 1999.

Em paralelo aos estudos, construí minha vida profissional. Atuo na mesma instituição há quase quatro décadas e desempenhei as seguintes funções: secretária acadêmica, professora da educação básica, orientadora educacional, pesquisadora institucional, professora da educação superior, coordenadora da comissão própria de avaliação do ensino superior e coordenadora geral do curso profissionalizante de nível técnico em enfermagem (Programa TecSaúde).

Passados alguns anos, percebi que os desafios na orientação educacional e também como professora de Psicologia na 3ª série do ensino médio aumentaram, e senti a necessidade de dialogar com outros profissionais das áreas da psicologia e da educação, bem como de outras áreas correlatas.

Comecei a pesquisar e finalmente entrei em contato com o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, que oferecia um curso em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* intitulado "Psicologia da Educação: processos de aprendizagem e escolarização", sob a coordenação das Prof.ªs Dra. Marilene Proença e Denise Trento.

Hoje, ao fazer esta retrospectiva, considero que meu ingresso nesse curso foi um divisor de águas, marco fundamental na minha trajetória, pois tive o privilégio de aprender com professores e pesquisadores excelentes, que contribuíram para a minha formação e atuação em uma perspectiva crítica em Psicologia, tais como: Marilene Proença Rebello de Souza, Elenita de Rício Tanamachi, Denise Trento Rebello de Souza, Adriana Marcondes Machado, Lino de Macedo, Maria Isabel da Silva Leme, Rosângela Gravioli Prieto, entre outros.

No ano seguinte, em 2004, iniciei o Mestrado em Psicologia na Universidade São Marcos, sob orientação da Drª Marisa Irene Siqueira Castanho, no qual desenvolvi a dissertação *As contribuições da Psicologia Sócia-Histórica à Psicologia Escolar e Educacional: um estudo de publicações da ANPEd e da ANPEPP* (2000-2005).

Outro aspecto que continua sendo relevante para a minha formação, nas áreas acadêmica e profissional, é a participação em eventos científicos nacionais e internacionais com destaque para aqueles na área da Psicologia Escolar e Educacional.

A minha primeira participação em congressos científicos da área da Psicologia Escolar ocorreu em 2005 na cidade de Curitiba, no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE. Desde então participei de outros eventos relevantes da área da Psicologia Escolar e Educacional no âmbito nacional e internacional, com destaque para: VIII, IX, X, XI, XII, XIII e XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE; Seminários de Pesquisas promovidos pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar LIEPPE; Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão; Encontro Paulista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional; Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional; Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar; XXXII *Congresso Interamericano de Psicologia* (Guatemala, 2009*); International Society for Cultural Research* – ISCAR (2011, Itália); I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação (2013, Portugal); 35th *International School Psychology Association Conference* (2013, Portugal); VII *Convéncion International de Psicologia - Hominis* (2016, Cuba); V Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão Psicologia, Direitos Sociais e Políticas Públicas: avanços e desafios (2018); 6th *International Congresso os Educational Sciences and Development* (2018, Portugal); IV Encontro Paulista de Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional (2019); Ciclo: Tertúlias Dialógicas Paulo Freire (Portugal, 2019); Debates: Desafios da autonomia e flexibilização curricular – refletindo sobre a política para a igualdade de oportunidades (Portugal, 2019).

Dando continuidade às atividades científicas, durante o curso do mestrado tive o privilégio de participar do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar LIEPPE, no grupo de estudos coordenado pela Prof.ª Dra. Elenita Tanamachi.

Simultaneamente, ingressei no grupo da pesquisa intitulada *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e inovações*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[1]. Esse estudo foi realizado por meio do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) da Universidade de São Paulo, coordenado pela Drª Marilene Proença, e teve como objetivo geral identificar e analisar as concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional. Participei como membro da equipe dessa pesquisa, no período de 2008 a 2010, investigando práticas de psicólogos que estão lotados em Secretarias de Educação Municipal e atuam no contexto das escolas públicas.

Participei também das reuniões gerais, dos seminários e, mais especificamente, do eixo referente ao levantamento e publicações sobre a atuação de psicólogos na Educação Básica. Como fruto dessa pesquisa, nesse eixo, foi publicado o artigo[2] e o capítulo de livro[3] dos quais sou coautora**.**

Em seguida, no ano de 2010, participei de outro grupo de pesquisa do LIEPPE, que teve como objetivo geral investigar a formação em cursos de graduação em Psicologia com ênfase em processos educativos. Esse projeto, intitulado *A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), teve como principal objetivo analisar a formação dada aos futuros psicólogos, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, aprovadas, em 07 de maio de 2004. Durante essa pesquisa, que contou com pesquisadores dos

---

[1] Esta pesquisa foi realizada com pesquisadores nos seguintes Estados: Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo.

[2] SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 2014, n. 38, pp. 123-138. ISSN 2175-3520.

[3] SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre o tema. In: _____; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica:** concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 1. p.47-66.

Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rondônia e Goiás, participei das reuniões presenciais e por *Skype*, dos seminários, das entrevistas e do processo de análise dos documentos.

Devido ao desejo de tornar-me uma pesquisadora e ao encanto em relação à investigação e à apropriação dos conhecimentos científicos, iniciei, no ano de 2016, o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Ao ingressar no doutorado, cursei as seguintes disciplinas: a) A Psicologia na Educação e Escolarização: o Lugar da Psicologia e a Formação das Crianças e dos Jovens na Contemporaneidade – Prof.ª Sandra Maria Sawaya; b) O Emprego do Discurso Psiquiátrico no Campo da Educação Escolar a partir do estudo Genealógico – Prof.ª Kátia Cristina Silva Forli Bautheney e Marilene Proença; c) Estado, Democracia e Educação Pública – Prof.ª Sônia Maria Portella Kruppa; d) O Trabalho de Campo na Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Profas. Leny Sato e Marilene Proença; e) O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica – Profas. Patrícia Vaz de Lessa e Marilene Proença ; f) Construção Histórica dos Saberes e Práticas Psicológicas no Brasil: A Relação entre Psicologia e Educação – Profas. Deborah Rosária Barbosa e Marilene Proença; g) Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Conselheiros Municipais de Educação – Profas. Marcia Regina Cordeiro Bavaresco e Marilene Proença; h) Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores – Prof.ª Ruth Mercado Maldonado; i) Políticas Públicas de Educação Superior, Avaliação Institucional e suas Repercussões na Qualidade do Ensino Superior - Profas. Maria Berenice Alho da Costa Tourinho e Marilene Proença.

Durante a realização dessas disciplinas tive acesso a uma vasta e importante bibliografia, que contribuiu para a minha formação. Do mesmo modo, as reuniões de orientação tiveram fundamental importância neste meu percurso. Nas reuniões, a Prof.ª Marilene Proença sempre orientou e incentivou seus orientandos a realizarem um estágio de doutorado-sanduíche no exterior.

Assim, com base nessas orientações, decidi que seria importante para a minha formação participar de uma experiência acadêmica no exterior. Tal experiência foi possível devido ao convênio que existe entre a Universidade de São Paulo, no Instituto de Psicologia, e a Universidade do Porto, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, para os estudantes de pós-graduação.

Na Universidade do Porto, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa de Jesus Soares de Bastos Nunes, durante o período do estágio, participei de aulas tanto na Universidade do Porto como na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Tive o privilégio

de visitar quatro escolas da educação básica que estão localizadas nas cidades do Porto, Viana do Castelo e Vila das Aves/São Tomé de Negrelos em Santo Tirso. Os cursos de formação inicial de professores têm no mínimo quatro anos, e sua finalização se dá com a conclusão do mestrado. Um aspecto que merece destaque sobre a política pública de educação em Portugal é o fato de que todos os professores que estão na rede pública de ensino, atuando com educação pré-escolar ou no 1º Ciclo, têm a formação mínima necessária para a atuação na sala de aula. Acredito que este seja um dos fatores que contribuem para a valorização do professor e a garantia de sucesso.

Sem querer me alongar nessa trajetória, finalizo dizendo que o interesse no tema da formação inicial está, portanto, relacionado à longa experiência que acumulei na área da educação, bem como por considerá-lo elemento fundamental para a transformação da sociedade.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um campo historicamente de disputas no âmbito das políticas educacionais, constituído por aspectos políticos, econômicos e sociais. Historicamente, data de meados do século XIX a política de Estado que institui a primeira Escola Normal do Brasil, voltada para a formação inicial de professores. Neste percurso histórico, o País apresentou um conjunto de legislações, no campo da Educação, que marcou profundamente as decisões políticas sobre essa formação inicial. Nesta tese, analisaremos a questão da formação inicial, tomando como marco os programas e ações que foram desenvolvidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, com foco nas políticas de educação do Estado de São Paulo.

O objeto de estudo desta tese centra-se, portanto, em um modelo de apoio à formação inicial de professores denominado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, efetivado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Esclarecemos que o uso do termo *modelo* foi escolhido para nomear esse Programa tendo em vista sua estrutura, particularidades e abrangência na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. No Capítulo 4 desta tese, o leitor terá a possibilidade de conhecer em detalhes como essa estrutura foi implantada no Estado de São Paulo.

O objetivo geral deste trabalho é o de investigar o modelo de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo governo do Estado de São Paulo intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade e realizado no período de 2007 a 2016.

Para atender ao objetivo geral, foi necessário entender o contexto político, econômico e social em que o Programa foi implantado e, principalmente, conhecer suas particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta.

Em relação aos objetivos específicos, elegemos identificar e analisar no Programa de apoio à formação inicial de professores os seguintes aspectos: a) contexto político, econômico e social em que foi implantado; b) particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta; e c) as contribuições do Programa para a formação inicial de professores.

Assim, desenvolvemos questões que nortearam a pesquisa, a saber: quais as particularidades que estão presentes nesse Programa? Como se estrutura? Que benefícios estão sendo produzidos para que sejam realizados convênios entre os sistemas público e privado?

Para responder a essas questões norteadoras, recorremos, inicialmente, aos documentos governamentais e às orientações publicadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Deste modo, a pesquisa consistiu numa investigação documental e empírica.

Portanto, a tese está estruturada da seguinte maneira: no Capítulo 1, intitulado *Formação Inicial de Professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: aspectos introdutórios*, apresentaremos a formação inicial de professores a partir da LDB/96 e o que as pesquisas apontam sobre a formação inicial de professores: aspectos centrais, os Programas Nacionais para a formação inicial de professores e os programas de apoio à formação inicial de professores no Estado de São Paulo a partir da LDB/96. Para tanto, tomamos como base os seguintes autores: Gatti, Barreto e André (2011), Gatti (2013-2014), Gatti *et al*. (2019) e Pimenta *et al*. (2017).

No Capítulo 2, *Caminhos Metodológicos da Pesquisa*, apresentaremos detalhadamente os procedimentos que foram adotados, as dimensões da pesquisa, os documentos norteadores que foram selecionados para a pesquisa, os participantes da pesquisa, a análise da pesquisa e as etapas que a compõem.

No Capítulo 3, intitulado *Pesquisas sobre Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade,* apresentaremos e analisaremos o conjunto das nove pesquisas acadêmicas relacionadas ao Programa, publicadas no período de 2010 a 2018, que dialogam diretamente com esta Tese. Consideramos fundamental para a pesquisa realizar essa revisão, pois também foi possível conhecer o Programa a partir dos resultados apresentados pelos autores. Vale ressaltar que as pesquisas ocorreram em programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas e também em um centro de referência de pesquisas na área da educação, localizado na cidade de São Paulo.

No Capítulo 4, intitulado *Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: contexto social, econômico, histórico e particularidades*, apresentamos os resultados e as análises da pesquisa a partir dos documentos norteadores que fizeram parte do *corpus* documental e as entrevistas. Outro aspecto importante que discutiremos no decorrer desse capítulo será a política de formação inicial de professores para educação básica que vem se materializando no Estado de São Paulo, desde o ano de 1976[1], por meio de convênios de parceria entre os sistemas público e privado.

[1] Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, Artº 2, Inciso VIII: a promoção do desenvolvimento de estudos para melhoria do desempenho do sistema estadual de educação e IX: a promoção de intercâmbio de informações e da assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais.

Finalizamos a tese apresentando o que denominamos de *Considerações Finais: contribuições para políticas públicas de formação inicial de professores*, em que analisaremos os principais aspectos que dizem respeito às particularidades presentes no Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade e os dilemas a ele inerentes e sua contribuição para a constituição de modelos de formação inicial envolvendo articulações entre o poder público e as instituições superiores de ensino.

Concluindo, o leitor encontrará as referências, os anexos e os apêndices acompanhados dos seguintes documentos: a) Decreto Nº 51.627, de 1º de Março de 2007; b) Resolução SE Nº18/2007, que dispõe sobre a expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização; c) modelo do termo de compromisso dos alunos-pesquisadores; d) relação das fichas analíticas relacionadas aos documentos oficiais sobre Programa; e) carta de apresentação da pesquisa; f) termo de consentimento livre e esclarecido; g) roteiro de entrevista para representante da diretoria regional de ensino; h) relação das instituições de ensino superior que aderiram ao Programa; i) ficha síntese dos decretos e resoluções; j) protocolo de leitura; k) relação dos eixos temáticos e seus significados; l) relação dos eixos agrupados sobre Programa.

CAPÍTULO 1.

Formação Inicial de Professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: aspectos introdutórios

Formação Inicial de Professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: aspectos introdutórios

> Ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais (SOUZA, 2011, p. 234).

Este capítulo tem por finalidade apresentar os aspectos normativos que envolvem a formação inicial de professores para os anos iniciais da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, para, em seguida, indicar as principais questões presentes na formação inicial e apontadas pelas pesquisas da área, desenvolvidas por Gatti, Barreto e André (2011); Gatti *et al*. (2019); Gatti (2013-2014); Pimenta *et al*. (2017) bem como apresentar programas de formação inicial que foram implantados nacionalmente e no estado de São Paulo, com destaque para o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DA LDB/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, determina e estabelece as novas diretrizes e bases da educação no País (BRASIL, 1996). Nesse percurso temporal de existência da Lei, importantes alterações foram realizadas, destacando-se as Leis Nº 12.056, de 13/10/2009 e Nº 12.014[1], de 6/8/2009 e as Resoluções CNE/CP Nº 1[2], de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP Nº 2[3], de 1º de julho de 2015, e CNE/CP nº 2[4], de 20 de dezembro de 2019, que serão apresentadas a seguir (BRASIL, 2002, 2009a, 2009b, 2015, 2019a).

---

[1] Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[2] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

[3] Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

[4] Ao finalizarmos a análise da Legislação sobre a formação inicial de professores, tomamos conhecimento da aprovação da Resolução no.2, de 20 de dezembro de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10/02/2020, Seção I, pp. 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada 11/03/2020. Nesta nova versão, a formação inicial é

A LDB/96 é considerada um dos marcos que envolvem as diretrizes da educação nacional. Para tanto, os artigos que estão relacionados especificamente sobre a formação de profissionais da educação se encontram no Art.º 61 e 62 da LDB/96, alterado pela Lei Nº12.056, de 13/10/2009.

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
>
> I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
>
> II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Parágrafo único acrescido pela Lei 12.014, de 6/8/2009).

Entendemos que, ao se referir à formação dos profissionais da educação, estão contemplados os professores da educação básica. Pudemos também verificar que a legislação determina que seja oferecida uma sólida formação básica nos cursos de formação para professores, bem como estabelece que haja uma relação entre os aspectos teóricos e práticos, com destaque na formação em serviço, considerada, neste momento, como a formação continuada.

Ainda em relação à formação dos docentes a LDB/96, alterada pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009, indica o Art.º 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
>
> 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Parágrafo acrescido pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009).
>
> 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Parágrafo acrescido pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009).
>
> 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Parágrafo acrescido pela Lei Nº 12.056, de 13/10/2009).

---

denominada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação.

Ao analisar o Art.º 62 da LDB/96, o documento expressa que a formação inicial de professores ocorrerá na modalidade do ensino superior. Ressalta, ainda, que anteriormente à LDB/96 a formação inicial de professores era realizada no âmbito do ensino médio. O curso designado como Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério ocorreu na modalidade de formação predominantemente por escolas da rede pública estadual e por instituições privadas de ensino médio.

Retornando para a LDB/96, verifica-se na legislação o anúncio de que a formação inicial de professores ocorrerá preferencialmente na modalidade do ensino presencial, porém sinaliza a possibilidade de o curso ser ofertado na modalidade a distância – EaD. A legislação[5] educacional brasileira tem ampliado, cada vez mais o percentual de horas que poderão ser oferecidas pelos cursos de graduação nas modalidades semipresencial e a distância. Embora não seja objeto de estudo desta tese, consideramos que se trata de um tema de grande impacto para a formação inicial de professores, conforme aqui defendemos.

Atualmente essa tendência tem se efetivado cada vez mais, e há uma ênfase nos cursos de graduação a distância, em especial licenciatura em Pedagogia, pois envolvem um baixo custo e um elevado lucro para as universidades privadas e são financeiramente mais acessíveis aos estudantes, em grande parte oriundos dos extratos socioeconômicos mais baixos e com menor custo também para as IESs.

De acordo com Oliveira e Leiro (2019), a formação de professores tem sido alvo de discussão e debates promovidos por diversas esferas, a saber: academia, associações científicas e interessados pelo campo da Educação. Deste modo, representa um grande desafio a ser enfrentado não apenas pela gestão pública, como também por aqueles que estão envolvidos no processo.

[5] Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, estabelece que poderão introduzir a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem da metodologia semipresencial. De acordo com Artº 1º – Inciso 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.
Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o artº 80 da LDB/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artº 2º A educação a distância poderá ser oferta nos seguintes níveis e modalidades educacionais: [...] educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: [...] de graduação. [...] Artº 3º – Inciso 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.
Atualmente os cursos superiores a distância são regidos com base na Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Fonte: http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia.

Gatti (2013-2014) revela que, no período de 2001 a 2011, as licenciaturas na modalidade a distância, oferecidas pelas IESs privadas, atingiram 78% das matrículas em cursos de formação de professores. Esse número é significativo, pois em 2001 havia apenas as matrículas em licenciaturas a distância em instituições públicas. No ano seguinte, 2002, a proporção era de 84% de matriculados em cursos EaD em instituições públicas e 16% nas IESs privadas. A autora menciona que os estudantes que optam pelos cursos EaD são, em média, dez anos mais velhos do que os ingressantes nos cursos presenciais, além de serem oriundos, em sua maioria, de escolas das redes públicas. Uma crítica apontada pela autora diz respeito ao distanciamento do convívio direto entre os colegas e os docentes no dia a dia da formação. Gatti assinala também que a modalidade a distância oferece possibilidades, porém traz preocupação a forma como vem sendo desenvolvida. O Decreto Nº 9.057/2017 possibilitou o aumento de oferta de cursos de graduação na modalidade a distância por não exigir um credenciamento prévio, sendo as licenciaturas os cursos mais ofertados nessa modalidade (BRASIL, 2017a).

Podemos verificar no registro das notas estatísticas do Censo da Educação Superior (MEC/INEP) que entre o período de 2008 e 2018 as matrículas dos cursos de graduação a distância no Brasil aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% no mesmo período. Esses dados confirmam a expansão do crescimento das IESs privadas na modalidade a distância.

Considerando ainda a LDB/96, afirma no Art.º 63:

> Os institutos superiores de educação manterão:
>
> I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica:
>
> III- programas de educação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis.

Portanto, quando promulgada, a Lei estabelecia que ficaria a cargo dos Institutos Superiores de Educação a responsabilidade pela formação inicial, licenciatura para o profissional atuar nos anos iniciais da educação básica. Porém, essa responsabilidade foi alterada dez anos depois pela Resolução CNE/CP/Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso em Pedagogia, Licenciatura – DCNs. Em seu Art.º 9º, a Resolução possibilita que essa formação possa ser oferecida em suas várias modalidades, desde que ocorra em instituições de educação superior.

> Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução. (BRASIL, 2006, Resolução CNE/CP/Nº 1)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso em Pedagogia, Licenciatura – DCNs são um marco importante para a formação inicial de professores ao estabelecer em seu texto os princípios, condições de ensino e procedimentos a serem implementados na formação.

> Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006, Resolução CNE/CP/Nº 1)

O Art. 3º destaca os aspectos que compõem o repertório durante a formação inicial no que tange ao conhecimento sobre a escola, a pesquisa e a análise dos dados educacionais e a participação no processo de gestão, o que exigirá uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, Resolução CNE/CP/Nº 1)

O Art. 4º apresenta o conceito de que o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores que atuarão na educação básica e esclarece que na formação estão inseridos elementos que envolvem a participação na organização e na gestão do ensino. Para tanto, consideram que as atividades docentes abarcam o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de projetos. Entendemos que o curso de licenciatura em Pedagogia prepara os profissionais não apenas para a atuação em sala de aula, mas também oferece uma formação

articulada aos conhecimentos de diversas áreas do campo da educação, o que lhes permitirá exercer diferentes funções no ambiente escolar.

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, Resolução CNE/CP/Nº 1).

Com a promulgação da LDB/96, os profissionais que atuavam nos anos iniciais da educação básica teriam a oportunidade de acessar a educação superior, pois durante o período de dez anos os professores que estavam em serviço, tanto na rede pública quanto no sistema privado, deveriam cursar a Licenciatura em Pedagogia, adequando-se à legislação[6]. Essa exigência da LDB/96 levou à realização de vários programas de formação inicial de professores em nível superior por Estados e municípios brasileiros. Tendo em vista a importância da efetivação da formação inicial de professores em nível superior e o fato de um contingente significativo de Estados e municípios não se adequar à nova legislação nos dez anos previstos, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, reformulou a política de formação de professores criando um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica Nacional, sob a coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, segundo a Lei nº 11.502/2007.

O Conselho Nacional de Educação tornou pública a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, na qual define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).*

As determinações da Resolução deverão ser implementadas em todas as modalidades de cursos que estão relacionados à formação de professores, a saber da: a) Formação Inicial de

[6] LDB/96 – Art.º 87 – § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.
Parecer CEE 208/2019 – Formação para assumir cargo público nas séries iniciais.

Professores para Educação Básica; b) Formação em Segunda Licenciatura; c) Formação Pedagógica para Graduados; d) Formação Para Atividades Pedagógicas e de Gestão.

Esse documento recente homologado tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que foi instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2017c, 2018). Desse modo, no Art. 2º das atuais DCNs destaca-se que a formação docente terá como base os mesmos princípios das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica[7].

A BNC-Formação compõe habilidades e as competências gerais e específicas dos docentes. As competências específicas estão centradas em três dimensões fundamentais: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; c) engajamento profissional. Apresentamos a seguir as três dimensões.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, no Art. 4º:

> As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:
>
> a) dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
> b) demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
> c) reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
> d) conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Podemos considerar que a dimensão do conhecimento profissional está relacionada à realidade concreta e aos aspectos que envolvem a prática e as experiências vividas pelos estudantes. O Parecer CNE/CP 2019, define que na profissão docente o *conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem "saber" e "saber fazer"*.

> Competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:
>
> a) planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
> b) criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
> c) avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

[7] A Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Trata-se de um documento normativo que pretende nortear os sistemas de ensino em todos os Estados do Brasil. O documento é estruturado considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, que tem como finalidade à Educação Integral. Fonte: Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

d) conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

A prática é entendida como uma associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. Defende-se que essa prática deve acompanhar os componentes curriculares desde o início da formação.

Competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

a) comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

b) comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

c) participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores práticos; e

d) engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

A dimensão do engajamento pessoal está associada às questões de âmbito moral e ético do professor com os estudantes, o gestor da unidade escolar, o coordenador pedagógico, os demais professores e outros profissionais que compõem a estrutura da instituição.

O Art. 10 afirma que todos os cursos em nível superior de licenciatura, especificamente a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados a fim de atender três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas. Apresentaremos a seguir os três grupos que compõem a distribuição da carga horária do curso:

> I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
>
> II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
>
> III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
>
> a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
>
> b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Em conformidade com a Resolução, dentro do Grupo I, a carga horária do curso privilegia, necessariamente, as seguintes temáticas para a formação:

I - Currículos e seu marcos legais:

a) LDB;

b) DCNs;

c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura;

d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

O conjunto temático relativo aos currículos e seus marcos legais revela a necessidade de compreender o sistema educacional brasileiro e conhecer o contexto em que o futuro professor atuará.

O Grupo II abrange o aprofundamento de estudos nos componentes curriculares observando-se a carga horária de 1.600 horas, e deve ocorrer do 2º ao 4º ano do curso.

Por sua vez, o Grupo III está relacionado à prática pedagógica que deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por um docente da IES e por um professor experiente da escola com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o local de atuação. Ao refletir sobre esse item do Grupo III, podemos considerar que essa proposta indica semelhanças com dois programas desenvolvidos nacionalmente: a Residência Pedagógica e o PIBID.

Observamos que o documento estabelece que a política de formação de professores para educação básica apresenta os seguintes princípios: a) compromisso do Estado; b) valorização da profissão docente; c) garantia de padrões de qualidade; d) articulação entre teoria e prática; e) articulação entre formação inicial e continuada; f) docentes como agentes formadores do conhecimento e cultura; g) liberdade de ensinar e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 2019a, Art. 6º, CNE/CP Nº 2, de 20/12/2019).

Vale ressaltar que as IESs terão o prazo limite de até dois anos, a partir da publicação, para implantar as diretrizes da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20/12/2019. Por outro lado, as IESs que implementaram o previsto na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/7/2015, terão um prazo estendido, ou seja, três anos para se adequarem. Por sua vez os estudantes que iniciaram a formação com base na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º/7/2015, terão direito garantido a concluir o curso sob a mesma orientação curricular.

Em síntese, entendemos que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20/12/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui pela primeira vez a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que tem como princípios o

desenvolvimento das habilidades e competências gerais e específicas a serem desenvolvidas nos estudantes.

Nesse sentido, as habilidades e competências estão relacionadas com a BNCC – Educação Básica. No que diz respeito à duração do curso e ao total da carga horária, constata-se que não ocorreu alteração, quando comparada à Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

Como contraponto à visão trazida pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20/12/2019, podemos evocar as palavras de Barbaceli[8] (2017):

> a formação de professor embasada em teorias de desenvolvimento de competências indica uma visão simplificada da prática docente, sustentada na concepção de produção de resultados por meio de processos definidos, em uma relação em cadeia característica da lógica mercadológica; vista esta que atua de forma a desconsiderar ou minimizar a dimensão política e ética da educação.

1.2 O QUE PESQUISAS APONTAM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS CENTRAIS

Gatti *et al.*[9] (2019) apresentaram o estudo sobre a formação inicial e continuada de professores, intitulado: *Professores do Brasil: novos cenários da formação*, em que ressaltam a importância que o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs apresenta, nos vários Estados do Brasil, no que diz respeito à formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais da educação básica.

Porém com a promulgação da LDB/96 os CEFAMs foram extintos, pois a legislação determinava a obrigatoriedade da formação em nível superior, curso de Pedagogia, para exercer a função de professor na educação básica. Foi fixado, à época, o período de dez anos para que todos os professores da educação básica obtivessem a licenciatura via ensino superior. Porém, com base na *Lei Nº 12.796/2013*, volta-se a admitir, sem restrição para atuar na docência dos anos iniciais da educação básica e na educação infantil, a formação em nível médio para professores (BRASIL, 2013).

---

[8] Barbaceli, Juliana Trindade (2017) realizou a Tese de Doutorado sob orientação da Profª Denise Trento Rebello de Souza, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada: A Formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.

[9] As pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida são experientes pesquisadoras vinculadas à Fundação Carlos Chagas e à Cátedra da UNESCO que tem abordado o cenário atual da formação inicial e continuada dos professores no Brasil.

A Lei 13.415/2017 reafirma:

> A *formação de docentes* para atuar na educação básica far-se-á em *nível superior*, em curso de licenciatura plena, *admitida*, como *formação mínima* para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em *nível médio*, na modalidade normal. (BRASIL, 2017b, Lei nº 13.415)

As autoras relatam também que, de acordo com LDB/96, a formação de professores ficaria a cargo dos Institutos Superiores de Educação. No entanto a criação dos institutos foi em número insuficiente. Tal situação pode ser atribuída, entre outros fatores, à mudança de governo, no âmbito federal[10], e pelo desinteresse das instituições privadas que teriam que arcar com os custos de adequação às exigências da instalação dos institutos.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Chama a atenção o Artº 6º, que se refere à elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores que deve ser considerada pelas IESs. Nesse contexto, houve uma recomendação sobre a ênfase atribuída às competências:

> Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:
>
> I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
>
> IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades

[10] Presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu o governo federal em 1º de janeiro de 2003.

> indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência. (Brasil, Resolução CNE/CP 1, 2002)

De acordo com Gatti *et al.* (2019), a Resolução CNE/CP 1/2002, tida como excessivamente tecnicista por grupos associativos da área educacional, principalmente pela referência às competências, foi desconsiderada como norma orientadora para os cursos de formação de professores pelos órgãos governamentais. Tal fato se deu devido ao novo cenário político que se instaurou no Brasil a partir de 2003 com a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Pimenta *et al*. (2017) realizaram uma pesquisa intitulada A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos Cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. O período de realização foi entre 2012 e 2013, e o universo da pesquisa contou com a participação de 144 IESs, públicas e privadas, que ofereciam cursos de pedagogia. Desse total, 137 disponibilizaram as matrizes curriculares acompanhadas do nome das disciplinas e carga horária. Esses dados revelaram que as IESs, em sua maioria (86,8%), são instituições privadas e oferecem apenas o mínimo necessário da carga horária estipulada nas DCNs. Quanto à categoria administrativa das IESs que participaram da pesquisa, 69% são faculdades isoladas, 13% são centros universitários e 18% são universidades, e o período de duração do curso de Pedagogia, em sua maioria, é de menos de quatro anos. Os resultados apontaram que a configuração curricular contribui para uma formação generalista, difusa e superficial. Revelaram também que a diversidade da matriz curricular pode indicar uma tentativa da IES de formar tanto professor para a educação infantil, como para os anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, gestor educacional. Nesse sentido, pode se considerar que não forma (bem) nem o pedagogo nem o professor. Em relação aos estágios supervisionados, constatou-se que 50% dos cursos não apresentam nenhuma disciplina relacionada à supervisão e orientação de estágio ou das práticas de ensino. Por fim, os resultados apontam uma fragilidade na formação inicial de professores, que ocorre de forma fragmentada e dispersiva.

Gatti *et al.* (2019) defendem que os cursos de licenciaturas devem ter a duração mínima de oito semestres, sendo 20% do total da carga horária curricular oferecida nas matrizes curriculares dedicados à formação em Educação. Entende-se, assim, que a ampliação do tempo formativo permitirá oferecer um adensamento teórico envolvendo os aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que em um curto espaço de tempo é impossível. “Mais

tempo para formação-reflexão permitirá superar receituários, construindo autonomia profissional para docência".

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecendo que as IESs deverão oferecer o curso de formação inicial de professores atendendo aos seguintes critérios da carga horária:

> §1º [....], no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
>
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
>
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
>
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
>
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
>
> § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.
> Fonte: Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015

Gatti *et al.* (2019) assinalam que a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior*, do ano de 2002, editada pelo CNE, ficou estabelecida a importância de se oferecer atividades práticas aos estudantes a partir do começo do curso de formação inicial. Nesse sentido, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, reitera essa orientação e estabelece que até o ano de 2019 as IESs deverão adequar o curso de formação inicial de professores para 3.200 horas distribuídas no período de oito semestres.

As autoras concebem a dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas como um elemento articulador, desde que essa prática esteja fundamentada em uma atividade de reflexão apoiada pela teoria.

Nesse sentido, entendem que o estágio curricular constitui um desafio a ser enfrentado pelas IESs e pelas escolas da educação básica que recebem os estagiários. Dentre os desafios, assinalam que "o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores".

Concordamos com as autoras ao afirmarem que o estágio deve ser compreendido como um espaço privilegiado para a imersão do futuro professor e como possibilidade de integrar teoria e prática. Para tanto, é fundamental que nos espaços oferecidos para a realização dos estágios haja uma parceria entre o estudante do curso de formação inicial e o professor regente.

A melhora da qualidade de formação dos professores pressupõe, nos cursos de formação inicial, um currículo organizado por grandes áreas do conhecimento, em detrimento dos currículos fragmentados que imperam até momento (GATTI *et al.*, 2019, p.312).

Gatti (2013-2014) afirma que alguns programas foram instituídos com a finalidade de atingirem a qualidade da formação inicial de docentes, tanto em nível nacional quanto estadual. Nesse sentido, menciona o Programa PIBID, que tem como finalidade fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando melhorar o desempenho da educação básica. Nessa época o Programa contava com aproximadamente 50 mil participantes.

A autora esclarece que nessa época, no Estado de São Paulo, o governador, por meio da SEE-SP, implantou o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, e destaca que a atuação foi centrada na esfera da alfabetização. A análise a respeito da implantação de programas com ênfase na formação inicial de professores pode indicar, segundo a autora, os desconfortos por parte dos órgãos governamentais com a dinâmica e os resultados das formações oferecidas nas licenciaturas. Considera que a situação enfrentada no que diz respeito à formação inicial de professores tem mobilizado os profissionais da educação, mas necessita, de fato, criar condições concretas para oferecer um novo tipo de formação inicial de professores.

Assinala ainda que [...] "os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos" (p. 43).

Gatti *et al.* (2019) elencaram os aspectos mais relevantes para a formação inicial e que precisam da atenção de todos os envolvidos com a Educação, em especial, gestores e docentes:

1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida *importância à formação de professore*s para a educação básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.

2. Ter claro o *perfil desejável desse profissional*, considerando que será um agente atuante na construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social.

3. Considerar na formação dos docentes para a educação básica os *contextos sociais e culturais que permearão seu trabalho*, bem como as características emergentes da sociedade na qual as próximas gerações viverão.

4. Mudar as *dinâmicas formativas atuais é imperioso*, o que demanda ação mais incisiva do MEC e do CNE, dado que a grande maioria dos cursos de formação inicial de professores, nas graduações no ensino superior, está na alçada do governo federal. Essa questão está posta tanto no PNE (2014-2024), como no Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2015.

5. Buscar avanços na construção da perspectiva de que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas como em princípios e valores profissionais, postura que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar.

6. Estudar cuidadosamente a oferta de cursos de licenciatura dimensionando-a com maior cuidado, atentando para as áreas de *conhecimento dos currículos da educação básica*.

7. *Aproximar as instituições formadoras e as escolas*. Os estágios em escolas, integrados à formação, merecem atenção especial. Importante é reconhecer que a *atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação*, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes.

8. Criar e sustentar um sistema de apoio aos cursos de licenciatura em seus projetos, e também apoios que envolvam formadores atuando nas licenciaturas, no ensino superior, e professores orientadores de estágios nas escolas [...].

9. *Repensar as propostas imediatistas e programas de formação rápida e em modalidades de educação a distância* que não têm contribuído para aumentar a sua qualidade. Torna-se necessário aliar a perspectiva da qualidade à da quantidade.

10. Criar meios de acompanhamento específico das licenciaturas, observando suas propostas curriculares e sua efetividade nas comunidades escolares e aprimorar o Enade nessa perspectiva.

11. Cuidar das características dos formadores dos professores, docentes das instituições de nível superior, levando em consideração novos requisitos necessários à sua inserção e atuação nos cursos dedicados à formação de professores para a educação básica.

12. Levar em conta as dificuldades que se vinculam ao nível de preparação dos estudantes que escolhem os cursos de licenciatura e estimular as instituições de ensino superior que os recebem a desenvolver propostas pedagógicas que permitam a superação dessas barreiras.

13. Seria desejável que a tarefa formativa não ficasse restrita ao interior de uma disciplina, como em geral ocorre, mas que pudesse ser desenvolvida em compartilhamentos, em propostas conjuntas, por meio de projetos com a

> participação de vários docentes de diferentes áreas, por exemplo. Nos cursos de formação para a docência quase não se trabalha com projetos integrados e interdisciplinares, com uso de recursos midiáticos, por exemplo.

Em síntese, podemos considerar que as autoras apontaram para a valorização da carreira docente, desde a formação inicial do professor, e para a tendência de os currículos e projetos serem integrados. Do mesmo modo, não podemos desconsiderar os contextos sociais e culturais presentes no dia a dia da escola.

No que tange aos aspectos normativos, as autoras assinalam a importância de tornar a formação mais articulada entre a universidade e a escola. Quanto às propostas imediatistas, consideram que não contribuem qualitativamente para a futura atuação profissional, portanto, exigirá que sejam revisadas.

1.3 PROGRAMAS NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No que tange à formação inicial de professores realizada no ensino superior, objeto de estudo desta pesquisa, a questão do financiamento do Estado para as IESs privadas no Brasil mantém-se nos vários governos que se seguem à aprovação da LDB/96. Os repasses se fazem por meio de programas de caráter específico, voltados a determinados segmentos da educação superior, com diferentes finalidades que, em geral, duraram por determinado período dos governos que os implementaram. Tais repasses podem ser realizados tanto para setores públicos, como prefeituras e Estados, como também para instituições privadas, dependendo do escopo do programa vigente.

Um dos programas de financiamento do Estado a IESs privadas, implementado nacionalmente a partir de 2005, deu-se no Governo Lula e foi especialmente voltado para a formação inicial em nível superior. Trata-se do Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituído pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), ofertado para universidades, centro universitários e faculdades privadas, oferecendo aos estudantes de diversos cursos bolsas com um percentual definido pela mantenedora, que gira em torno de 20% a 100% de isenção dos valores das mensalidades. Tais benefícios são oferecidos aos estudantes como contrapartida à isenção de impostos às IESs, por parte do governo federal (SANTOS, 2017). Este panorama revela que há uma contribuição para a manutenção das IESs privadas no Brasil. Quanto ao benefício aos estudantes, as discussões ainda revelam polêmicas de várias ordens, dentre elas o oferecimento de vagas no ensino superior em cursos semipresenciais, aligeirados, sem a qualidade mínima necessária para a formação do estudante

em nível universitário. É importante destacar que tais críticas não se restringem ao PROUNI, mas se fazem presentes na realidade do funcionamento de parcelas significativa dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior privado no Brasil.

É importante ressaltar que programas de repasse de verbas públicas para instituições públicas também foram realizados nesse mesmo período, com destaque para aqueles voltados à formação inicial de professores. A partir de 2007, o Ministério da Educação implementa nas ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a "formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior" (BRASIL, 2007), como dissemos anteriormente.

Um dos programas de grande impacto nacional, gerenciado pela CAPES – Formação de Professores da educação básica, foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID[11], voltado a estudantes e professores dos cursos de diversas áreas da licenciatura, das universidades federais e docentes das escolas públicas de educação básica. Quando o Programa foi instituído por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicado no DOU em 13 de dezembro de 2007, era exclusivo às instituições de educação superior federais e, posteriormente, foi ampliado a outras instituições públicas e privadas.

Nesse Programa, a CAPES – Formação de Professores da Educação Básica considera quatro modalidades de bolsa para os participantes; são elas:

> **1. Iniciação à docência:** para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto. Valor R$ 400,00.
>
> **2. Professor supervisor:** para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham no mínimo oito e no máximo dez discentes. Valor: R$ 765,00.
>
> **3. Coordenador de área:** para docentes de licenciatura que coordenam os núcleos formados por grupos de 24 a 30 discentes. Valor R$ 1.400,00.
>
> **4. Coordenador institucional:** para o docente de licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor R$ 1.500,00.
>
> **Fonte**: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid.

[11] PIBID ao ser instituído no âmbito da CAPES – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, por meio da PORTARIA Nº 72, de 9 de abril de 2010, que tem como finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino: a) para o ensino médio no âmbito da licenciatura em: Física; Química; Filosofia; Sociologia; Matemática; Biologia; Letras-Português; Pedagogia; b) para o ensino fundamental licenciatura em: Pedagogia com destaque para prática em classes de alfabetização, inclusive EJA; Ciências; Matemática; Educação Artística e Musical; c) de forma complementar, licenciatura em: Letras-língua estrangeira; interculturais (formação de professores indígenas); educação do campo e para comunidade quilombolas; formação de professores para a educação infantil [...] Fonte: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf.

A proposta é permitir que estudantes que estejam na primeira metade do curso tenham uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas da educação básica. Na estrutura do Programa consta que os estudantes serão acompanhados pelo professor de uma das IESs que aderiu ao programa e também por um professor da escola.

Relatamos a seguir os objetivos que compõem o PIBID:

a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
b) Contribuir para a valorização do magistério;
c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
d) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
e) Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
f) Contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Fonte: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid.

Zibetti (2011) considera que o PIBID apresenta algumas contribuições e limites, e, nesse sentido, afirma:

> [...] alunos no PIBID garante a ampliação do tempo destinado à formação e por esse motivo pode ser considerada uma medida contributiva no atual contexto. Entretanto, essa ampliação está sendo garantida a um grupo restrito de estudantes, o que permite questionarmos a medida como potencialmente transformadora da realidade de desvalorização da profissão docente.

Para que isso se concretize, os estudantes desse Programa têm a oportunidade de serem inseridos na vida diária das escolas da rede pública de ensino, promovendo, dessa forma, a relação entre teoria e prática.

O PIBID é considerado por Cavalcante *et al*. (2019) um programa que proporciona uma relevância pessoal e profissional aos participantes. Embora apresente o limite de não contemplar a todos os docentes da rede pública e licenciados, tem contribuído para a formação

dos participantes. Os referidos pesquisadores relataram, ainda, que o Programa possibilitou o elo entre a escola e a universidade, trazendo a possibilidade de se conhecer a realidade escolar.

Além do PIBID, destaca-se um programa cuja ênfase está na formação de professores em nível superior nacionalmente, oferecendo aos docentes em exercício o acesso ao ensino superior gratuito para que, dessa forma, esses profissionais atendam à formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, que prevê como formação mínima ao professor da educação básica a de nível superior.

Trata-se do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, realizado em colaboração com a CAPES – Formação de Professores da Educação Básica, as Secretarias da Educação dos Estados e Municípios e as IESs.

Os objetivos desse Programa são os seguintes:

a) Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;

b) Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

c) Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras que considerem as especificidades formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;

d) Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

Fonte: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor.

Para a implantação das turmas especiais PARFOR, são realizadas pelas IESs os cursos de:

a) **Licenciatura:** para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior.

b) **Segunda Licenciatura:** para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;

c) **Formação Pedagógica:** para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior sem habilitação em licenciatura.

Fonte: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor.

No último Edital nº 19/2018, publicado pela CAPES, foram estipuladas 150 turmas para o Brasil. A quantidade de turmas é proporcional à demanda solicitada pela Secretaria da Educação e, no que diz respeito aos cursos, as IESs deverão consultar o anexo que consta em cada Edital. Por exemplo, nesse Edital[12], para o Estado de São Paulo, houve demanda apenas para uma turma no curso de Pedagogia. Outro critério estipulado em relação aos cursos é que a duração máxima não deve ultrapassar os dez semestres.

Em relação aos dados quantitativos, apresentamos a seguir o Quadro 1, que traz sistematizados os resultados do PARFOR:

Quadro 1 – Resultados quantitativos do PARFOR 2009 - 2019

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor.

Podemos considerar, com base no Quadro1, que os dados quantitativos da abrangência do número de professores matriculados (N = 100.408) no período de 2009 a 2019 revelam que o Programa atendeu um número considerável de professores.

[12] O Presidente da CAPES torna público o resultado final referente às propostas submetidas ao Edital nº 19/2018 – PARFOR. No Estado de São Paulo, para o Programa PARFOR, consta a UNISANTOS como a única Universidade que oferecerá o curso de Pedagogia neste período. Localizada na Av. Conselheiro Nébias, 589/595, Boqueirão, Santos/SP.

A partir de 2018, o MEC implantou uma nova proposta para a formação inicial de professores da Educação Básica: o Programa Residência Pedagógica, instituído por meio da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que tem por finalidade levar o estudante universitário, a partir da segunda metade do curso, a realizar uma imersão na escola da educação básica. Nessa imersão, estão inseridas as estratégias que envolvem a regência da sala de aula e a intervenção pedagógica acompanhada pela professora regente e orientada por um docente da IES. Esta ação faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e está articulada com os demais programas da CAPES – Formação de Professores da Educação Básica (https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica).

Os objetivos desse Programa estão alicerçados em:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma a turma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programaresidencia-pedagogica.

Nesse Programa serão concedidas bolsas aos participantes nas seguintes modalidades:

1. **Residente**: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R$ 400,00;
2. **Coordenador Institucional**: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R$ 1.500,00;
3. **Docente Orientador**: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor de R$ 1.400,00;
4. **Preceptor**: para o professor da escola da educação básica que acompanhará os residentes escola-campo, no valor de R$ 765,00.

Fonte: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa- residencia-pedagogica.

A elaboração da nova LDB/96 expressou, no âmbito da educação básica e superior, as disputas presentes entre a implementação de propostas neoliberais para a educação em consonância com os organismos internacionais financiadores da Educação na América Latina e as propostas apresentadas pelas entidades da Educação e da Sociedade Civil que, na contramão do Estado brasileiro, buscavam resgatar a Educação como direito subjetivo, gratuito, mantido pelo Estado brasileiro, democraticamente, de maneira universal e com qualidade social. Como analisou Saviani (1998) em seu livro intitulado "Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação", o Plano Nacional de Educação, advindo dos embates dos anos 1990, revela a implementação de um modelo de privatização que, como sabemos, passou a se expandir nos anos posteriores com o apoio financeiro estatal aos setores privados brasileiros tanto da Educação Superior, quanto da Educação Básica.

No âmbito da Educação Superior, analisando o cenário neoliberal, Santos (2017) ressalta que, no contexto da globalização e da implantação das políticas neoliberais, organismos internacionais, determinadas organizações governamentais e diversas fundações e institutos privados tomaram para si determinadas atribuições da universidade pública no que diz respeito ao desenvolvimento da educação pública, particularmente no campo da pesquisa educacional aplicada.

Ao pensarmos especificamente nos processos de formação inicial de professores para a educação básica, que engloba os professores alfabetizadores, temos que a nova LDB/96 criou, de certo modo, uma armadilha para o desenvolvimento de políticas públicas, visto que determinou que os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental deveriam passar pelo processo de formação universitário, eliminando os tradicionais cursos de magistério, até então, responsáveis pela formação de tais professores.

Os professores que estavam em exercício nas escolas das redes pública estadual e privada, a partir de 2007, deveriam ter formação em nível superior. Dada essa situação, passaram a ser desativados os cursos de Magistério, responsáveis pela formação de professores de ensino fundamental para os anos iniciais da educação básica, pois a formação destes, a partir desse momento, caberia às instituições de ensino superior.

Nesse cenário o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores de ensino fundamental para os anos iniciais ficou comprometida pois, ao contrário dos cursos de Magistério, que eram em sua grande maioria públicos, os cursos de Pedagogia estavam majoritariamente concentrados nas universidades e IESs privadas.

Santos (2017) ressalta também que o processo de globalização e a adoção de um novo modelo econômico baseado nas políticas neoliberais, a partir da década de 1980, tiveram como

resultado uma perda geral das políticas públicas do Estado, com destaque para as políticas sociais (educação, saúde e previdência).

Assim, de forma inversamente proporcional aos cursos de Magistério que foram desativados, as vagas para os cursos de Pedagogia nas universidades e IESs particulares passaram a se multiplicar para atender ao crescimento da demanda para a formação dos novos professores.

Nesse sentido as políticas públicas até então existentes, com o investimento de dinheiro público no processo de formação de professores pelos cursos de Magistério oferecido pelas escolas públicas estaduais, como o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, no Estado de São Paulo[13], por exemplo, foram sendo substituídos por projetos de parcerias entre os setores público e privado, pelas quais são destinadas grandes somas de dinheiro público às universidades e IESs privadas, o que fortalece a ideologia de privatização da educação.

No caso paulista, há um predomínio de IESs privadas e, por consequência, um número significativamente maior de vagas ofertadas por estas para o curso de Pedagogia, em relação às universidades públicas, o que implica na dominância da formação inicial de professores sendo realizada pelas IESs privadas. O predomínio das instituições privadas do ensino superior não se restringe apenas à formação de professores. De acordo com Penin (2006), do total de quase 4 milhões de estudantes brasileiros em 2003, cerca de 2/3, aproximadamente 71%, estavam matriculados nas instituições privadas. Outro dado apresentado pela autora mostra que no Estado de São Paulo a proporção é ainda maior: a cada seis estudantes cinco estão matriculados na rede privada.

De acordo com Barreyo (2008), no ano de 1980, 77% do ensino superior estava sob a responsabilidade das entidades privadas, sendo que esse percentual saltou para 85% em 2000 e para quase 89% em 2004, caracterizando uma grande escalada da privatização do ensino superior no Brasil.

Ainda sobre o panorama da formação inicial de professores, Gatti (2013-2014) afirma que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas encontra-se nas instituições particulares.

---

[13] Criado em 1988, pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM tinha como missão formar professores para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em período integral, no qual o estudante recebia uma bolsa de estudos.

Recorrendo mais uma vez ao sociólogo e professor universitário Santos (2017), temos o princípio de que a universidade é um bem público e, deste modo levanta a seguinte questão: como é possível um bem público ser produzido por entidades privadas, principalmente quando estas, em sua imensa maioria, buscam apenas maximizar os seus lucros?

Santos (2017), por sua vez, realiza uma severa crítica à substituição do paradigma institucional das universidades públicas e privadas por um paradigma empresarial, norteado pelo mercado educacional com o fim último de maximizar os lucros auferidos. Ressalta, ainda, que o favorecimento dado às universidades privadas é explicado pela maior capacidade destas se adaptarem às novas exigências impostas pelo mercado.

As contradições presentes no cenário educacional brasileiro, marcado pelas políticas neoliberais, revelam, dentre outros aspectos, o avanço da presença dos setores privados na utilização dos recursos públicos, nem sempre oferecendo uma formação inicial que contemple as exigências mínimas para a atuação profissional, principalmente em uma escola com tantas demandas e necessidades, em grande parte constituída pela condição de desigualdade social da população brasileira.

Revela também a importância dos programas de Formação Inicial de Professores, em que se contemple a experiência em sala de aula, contato direto com a escola, suas necessidades e desafios, buscando saídas compartilhadas entre o conhecimento produzido pelo saber docente e o conhecimento construído pelas ciências da educação (MALDONADO, 2002).

A seguir, daremos destaque ao programa implementado no Estado de São Paulo, para a formação inicial de professores intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, objeto deste estudo.

1.4 PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA LDB/96

> Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla do contexto educacional e social. (GATTI, 2013-2014, p.36)

Embora esta pesquisa tome por base de análise a formação inicial de professores a partir da LDB/96, podemos considerar que o estado de São Paulo, desde 1984, implantou uma série de reformas na Educação Básica paulista. Várias delas tornaram-se pioneiras a ponto de serem

implementadas em outros estados brasileiros, como o Programa de Ciclos de Aprendizagem (SOUSA, 2007), as chamadas "Classes de Aceleração" (PLACCO; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999), Progressão Continuada (VIÉGAS; SOUZA, 2006); o "Professor Coordenador Pedagógico" (ROMAN, 2011); Recuperação Escolar (CALDAS, 2010); Projeto Intensivo no Ciclo I (YAMAMOTO, 2012), dentre outras propostas. É nesse contexto de inúmeras reformas educacionais que a formação inicial de professores se insere. Considerar as mudanças e propostas apresentadas desde a década de 1980 no Estado de São Paulo, reitera a complexidade da temática, bem como a demanda que se apresenta, também desde então, pela melhoria da qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem.

Dentre os aspectos que podemos destacar ao realizar o levantamento dos programas paulistas, depara-se com um conjunto de programas voltados especificamente para os anos iniciais da educação básica. Tais programas, em sua maioria, são voltados para os professores em serviço, tais como: Programa de Educação Continuada de Professores – PEC; Programa Letra e Vida; e Programa Ler e Escrever – que serão apresentados brevemente. Apenas um dos programas refere-se à formação inicial de professores, o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, objeto de estudo desta tese que passaremos a apresentar a seguir.

O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi instituído pelo governador do Estado de São Paulo, publicado no Diário Oficial – Poder Executivo – Seção I, em 1º de março de 2007, Nº 51.627, e envolveu seis instâncias institucionais do setor público e privado, a saber: SEE-SP, CEE-SP, DREs, FDE, ISEs e as escolas da rede pública estadual.

Ainda, de acordo com o Decreto[14] nº 51.627/2007:

> O Programa será desenvolvido pela Secretaria da Educação, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE[15], mediante a celebração de convênios com instituições de ensino superior que atuem na formação de docentes para o ensino fundamental e médio, observada a minuta padrão de termo de convênio que integra este decreto como seu Anexo I (SÃO PAULO, 2007a).

Esse projeto foi fruto da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e as Instituições de Ensino Superior,

[14] Ao instituir-se uma política ou um programa federal, estadual ou municipal, a sua publicação ocorre por meio de um Decreto ou por uma Resolução. Considera-se o Decreto uma forma de se revestir dos atos individuais ou gerais, emanados do Chefe do Poder executivo Presidente da República, Governador e Prefeito.

[15] A Fundação para o Desenvolvimento da Educação – (FDE) "foi criada em 23 de junho de 1987 e é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como implantar e gerir programas." http://lereescrever.fde.sp.gov.br.

sendo que cada instância possui atribuições definidas a serem desenvolvidas e executadas. As finalidades do Programa foram pautadas nos seguintes aspectos:

> Possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em *campi* de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas IESs e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino; permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos-pesquisadores das IESs, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2007a, Art. 2º).

Para a realização do Programa, foi necessário o estabelecimento de convênios com as IESs dos sistemas público e privado. A ênfase foi alcançar a formação inicial de professores no Estado de São Paulo e, inicialmente, contou com a participação de IESs que ofereciam os cursos na modalidade presencial, licenciatura em Pedagogia e Letras. Ocorreu durante o período de 2007 a 2016, sendo realizado na cidade de São Paulo e, no ano seguinte, expandiu-se para o interior e o litoral paulista.

O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade surgiu a partir da ação de um programa mais amplo denominado Programa Ler e Escrever, vigente no ano de 2007 na prefeitura da cidade de São Paulo.

Uma das finalidades desse projeto é:

> garantir que alunos do Ciclo I – Ensino Fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita, até os oito anos de idade, privilegiando o contato com a diversidade de gêneros textuais ainda na fase tenra de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007b).

Na execução do projeto, observa-se, por meio da Resolução[16] SE n° 90, de 8 de dezembro de 2008, o Anexo I, que afirma:

> Projeto pedagógico do projeto Bolsa Alfabetização – O Programa Ler e Escrever nasceu com o compromisso de fazer frente aos baixos índices de alfabetização no Estado de São Paulo. A meta é alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até 2010. Como estratégia, a Secretaria de Educação, juntamente com a FDE, produziu um conjunto de materiais de apoio para o aluno e para o professor do 1º ao 5º ano e desenvolve um programa de formação continuada que visa acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, por meio do coordenador pedagógico, do gestor escolar e da equipe de formadores de todas as diretorias do Estado. (SÃO PAULO, 2008a, Anexo I)

[16] As Resoluções são atos administrativos normativos que partem de autoridade superiores, mas não do chefe do executivo, por meio das quais disciplinam matéria de sua competência específica. As resoluções não podem contrariar os regulamentos e os regimentos, mas explicá-los.

O Programa estava em conformidade com o Plano Nacional de Educação, cuja meta, entre outras, diz respeito à erradicação do analfabetismo em todo o território nacional. Contudo, até o presente momento, essa meta não foi plenamente atingida, apesar dos esforços e compromissos assumidos pela Secretaria da Educação.

Um dos aspectos interessantes a ser apresentado diz respeito aos desdobramentos em relação ao nome do Programa, cujos atores envolvidos e a comunidade acadêmica, em geral, nomeavam com as seguintes terminologias: a) Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade; b) Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização; c) Programa Bolsa Alfabetização; d) Programa do Bolsa; e) Programa do segundo professor na sala de aula; f) Programa Bolsa Formação; g) Bolsa Alfabetização.

Por mais que existam outras formas de se referir ao Programa, nesta tese adotaremos a nomenclatura que consta na publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo: **Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade**.

As particularidades do Programa serão apresentadas detalhadamente no capítulo 4, a partir dos resultados e análises que realizamos por meio dos documentos norteadores e das entrevistas a respeito do Programa.

Um estudante de uma IES pública ou privada, do curso de licenciatura em Pedagogia ou Letras, acompanhou por um período prolongado um professor regente de uma sala de 2º ano do ensino fundamental de nove anos na rede pública estadual. Nesse sentido, consideramos que trata de um programa de apoio à formação inicial de professores da educação básica em que o financiamento da formação ficou a cargo do Estado, pois o estudante foi isento do pagamento do custo de sua formação enquanto estivesse participando do Programa, como também recebeu um auxílio de custo.

Outro aspecto específico a este Programa foi a oportunidade que o estudante universitário teve de discutir e refletir com o professor orientador da IES a respeito da experiência que vivenciou em sala de aula com o professor regente.

Ao finalizar este capítulo elaboramos um quadro-síntese que possibilita visualizar aspectos dos programas que estão relacionados à formação inicial de professores.

No Quadro 2 consta o nome do programa, a época da implantação, a abrangência do programa (nacional ou estadual), os órgãos que estão articulados ao programa, o público-alvo (formação inicial ou continuada), a categoria das IESs (pública ou privada) e os cursos de licenciatura.

Quadro 2 – Dados gerais dos programas

Nome do Programa	Implantação	Abrangência (Nível)	Articulação	Público-Alvo	IES	Cursos
PIBID	Dezembro/ 2007	Nacional	CAPES + IES + escola da rede	Formação inicial	Públicas (início apenas públicas) e privadas	Licenciatura (várias)
PARFOR	2009	Nacional	CAPES	Professor em exercício	Prof.ª da rede	Licenciatura (várias)
Residência Pedagógica	2018	Nacional	CAPES + IES	Formação inicial	Públicas e privadas (desde que esteja no PROUNI)	Licenciatura (várias)
Bolsa [17]Formação	Março/2007-2016	Estadual	SEE-SP + IES + escolas + FDE	Formação inicial	Públicas e Privadas	Pedagogia e Letras

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao Quadro 2, destacamos os seguintes aspectos dos programas: a) apenas o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Alfabetização ofereceu uma estrutura de funcionamento que envolveu seis instâncias institucionais dos sistemas público e privado, articuladas entre si para a realização do mesmo; b) o PARFOR é o programa que permite a participação do professor em exercício da rede pública estadual; c) a participação de estudantes de formação inicial de professores nos três programas (PIBID, Residência Pedagógica e Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Alfabetização); d) apenas o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Alfabetização teve como ênfase que os estudantes pudessem acompanhar, por tempo prolongado, o processo de alfabetização; e) continuam em vigência os seguintes Programas: PARFOR, PIBID e Residência Pedagógica.

Em síntese, podemos considerar que a proposta de democratização do acesso à educação em nível superior desenvolvida pelo governo federal nos últimos vinte anos, embora louvável, gerou distorções, afetando em diferentes escalas os setores público e privado. Nesse sentido, os cursos de licenciatura, dada a sua relevância, merecem especial atenção, visto que passaram por um intenso processo de privatização, sendo que a formação dos professores dos anos iniciais da educação básica ficou a cargo, progressivamente, das instituições privadas, que vêm enfatizando os cursos a distância.

[17] Devido ao limite delimitado na coluna, leia-se o nome do programa como Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

CAPÍTULO 2.
Caminhos metodológicos da pesquisa

Caminhos metodológicos da pesquisa

> ... é preciso que continuamente estejamos nos perguntando: o que estamos fazendo? Essa constante postura interrogativa possibilita-nos questionar o que nos parece familiar e, portanto, ao que nos faz sentido, pois aos eventos que assim concebemos conseguimos atribuir significados (SATO; SOUZA, 2001, p. 40).

Neste capítulo, apresentaremos os objetivos geral e específicos, as fontes de informação, os procedimentos e os instrumentos que fizeram parte deste processo de investigação, bem como as categorias de análise construídas durante a pesquisa.

A pesquisa que desenvolvemos centra-se em um tema da área da Educação, a formação inicial de professores, que se constitui em importante política pública no âmbito educacional. Formar professores para atuarem na Educação Básica apresenta-se também como tema de grande relevância na área da Psicologia Escolar e Educacional, tendo em vista que a Psicologia compõe os Fundamentos da Educação. Assim, sendo, podemos dizer que há um conjunto significativo de pesquisas, quer na área de Educação, quer na Psicologia Escolar e Educacional, que tem se dedicado a estudar e a contribuir para uma melhor qualidade dessa formação. Nesse sentido citamos os pesquisadores que apresentam contribuições relevantes: André (2012), Asbahr (2011), Caldas (2010), Checchia (2015), Gatti (2011), Souza, D. (2014), Souza, M. (2010b, 2011), Viégas (2007), Zibetti (2011).

Elegemos, nesta pesquisa[1], investigar um modelo de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Para atender ao objetivo geral, foi necessário entender o contexto político, econômico e social em que o Programa foi implantado e, principalmente, conhecer suas particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta.

O interesse em investigar esse Programa está relacionado ao caráter inovador em relação à formação inicial de professores que apresentou e pelo pioneirismo na articulação entre as seis instâncias institucionais da área da Educação, bem como pela complexidade em relação a outros programas até então postos em prática, como: PIBID, PARFOR e Residência Pedagógica.

[1] Esta investigação foi submetida na Plataforma Brasil[1], do Ministério da Saúde, sob o número do Processo: 75445317.0.0000.5561. Em seguida, recebemos parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para que assim fosse realizada a pesquisa.

Quanto à escolha metodológica, consideramos ser um dos passos iniciais que o pesquisador necessita explicitar, sendo esta pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme afirmam os autores Denzin e Lincoln (2006, p. 15), a pesquisa qualitativa tem sido empregada em diversas áreas das ciências sociais, humanas, políticas, da educação e outras. Dessa forma, é legítimo considerar que trata-se de um campo de investigação que permite localizar o observador no mundo e também dar visibilidade ao objeto da pesquisa. E ainda, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), o pesquisador tem a possibilidade de estudar e analisar os objetos em seus diversos cenários, com a finalidade de entender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Essa abordagem pode envolver estudos de coleta de diversos materiais empíricos, tais como: estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, textos históricos e interpretativos. Desse modo, inicialmente analisamos os documentos normativos, tais como os Decretos e Resoluções relacionados ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade que foi implantado no Estado de São Paulo, expedidos pelo governador do Estado ou pelo Secretário da Educação. Posteriormente, incorporamos a esse conjunto de documentos norteadores os comunicados e relatórios publicados pela FDE que se relacionavam ao Programa. Consideramos também importante realizar entrevistas com pessoas que participaram da implementação do mesmo.

A esse respeito, André (2006) afirma que o estudo qualitativo relacionado à pesquisa em educação envolve uma abrangência de um conjunto de diversos métodos, técnicas e análises que se referem a estudos antropológicos e etnográficos, pesquisas participantes, pesquisa-ação, estudos de caso e histórias de vida.

Para os autores citados, a pesquisa qualitativa permite ressaltar a natureza socialmente construída da realidade, bem como a relação muito próxima entre o pesquisador e o objeto de estudo, influenciando, desse modo, o processo e o modo da investigação.

Em busca de atingir os objetivos propostos, foi necessário que elaborássemos os procedimentos a serem adotados na realização dessa investigação, que foram pautados em duas dimensões: documental e empírica. Estas dimensões contribuíram para responder as seguintes questões norteadoras da pesquisa: a) quais as particularidades que esse Programa apresenta?; b) que benefícios estão sendo produzidos para que haja convênios entre os sistemas público e privado?

Desse modo, convidamos o leitor a conhecer a estrutura que compõe este capítulo, a saber: a) levantamento bibliográfico das pesquisas sobre o Programa; b) dimensão documental; c) etapas que compõem a dimensão documental; d) identificação e organização dos

documentos; e) dimensão empírica; f) os participantes da pesquisa; g) entrevistas; h) análise dos dados: documentos e entrevistas.

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA

Esta é uma das etapas fundamentais em uma pesquisa. Trata-se de realizar um levantamento do que foi produzido a respeito do tema a ser investigado.

Esse levantamento bibliográfico ocorreu em vários momentos. Inicialmente, buscamos identificar as pesquisas desenvolvidas relacionadas ao nome indicado que consta no Decreto que instituiu o Programa, momento em que identificamos apenas uma pesquisa de mestrado, o que gerou certa angústia e, ao mesmo tempo, um sentimento de que esta seria a primeira tese que se dedicava a estudar o Programa.

Ao realizar o exame de qualificação, uma das professoras que participou da banca havia sido orientadora de um estudante[2] que defendeu uma tese sobre o Programa. Ela recomendou a leitura da pesquisa, pois, possivelmente, poderia incluí-la na revisão da literatura.

Ao entrar em contato com a tese de Cores (2015), constatei que o Programa recebia outras denominações e foi a partir deste momento que ampliamos a forma de nomeá-lo. Ao descobrir as outras formas de nomeá-lo, pudemos localizar mais seis trabalhos desenvolvidos no período de 2010 a 2016.

Posteriormente, no ano de 2019, no evento[3] da 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, por meio de contato com uma das pesquisadoras, identificou-se o último trabalho publicado no ano de 2018 sobre o Programa.

Desse modo, localizamos no total um conjunto de nove trabalhos relacionados ao Programa, frutos de dissertação de mestrado, teses de doutorado e relatórios de pós-doutorado, conforme demonstra a Tabela 2. No capítulo seguinte apresentaremos uma síntese a respeito de cada uma das pesquisas.

---

[2] Luciano Nunes Sanchez Cores, autor da tese Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em Uma Experiência de Formação Inicial de Professores (2015), defendeu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Programa de Doutorado em Educação, sob orientação da Profª Drª Denise Trento Rebello de Souza.

[3] Esse evento ocorreu na Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, no período de 20 a 24 de outubro de 2019, em que foi realizada a 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. "Foi fundada em 16 de março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil" [...] Atualmente possui 23 Grupos de Trabalhos – Gts. Fonte: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho.

2.2 DIMENSÃO DOCUMENTAL

Na dimensão documental, nos deparamos com alguns desafios a fim de atender aos objetivos que esta pesquisa se propôs, pois para compreender as particularidades que esse Programa possui foi fundamental recorrermos aos documentos que estavam relacionados a esse objeto.

As pesquisas na área educacional têm utilizado, em geral, como fonte de estudo, documentos públicos, tais como: Portarias e Decretos publicados em Diário Oficial do Estado e da União, Relatórios, Projetos Políticos Pedagógicos e outros. A esse respeito, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) afirmam que:

> O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita da contextualização histórica e sociocultural.

Portanto, os documentos poderão ser considerados *corpus* de análise quando estes estiverem relacionados ao objeto a ser pesquisado. O processo de investigação dos documentos exigirá, por parte de nós pesquisadoras, apreender o real, o seu contexto histórico, político, econômico e os fatos relevantes e fundamentais para que possamos nos apropriar do objeto.

Por fim, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.8) afirmam que:

> ... se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles que foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito... O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento.

Atualmente, no Brasil, estamos vivendo um momento político extremamente delicado, que se reflete não apenas no âmbito da educação, mas também em diversas esferas, tais como o direito, a economia, a saúde e a ética, entre tantas outras. Tal situação constitui um elemento a mais para o pesquisador realizar uma leitura que vai além do que está nos documentos escritos. Exigirá, portanto, uma postura e um posicionamento ético, político e de interface com as demais ciências. Nesse sentido, recorremos em especial aos autores Santos (2017), Digiovanni e Souza (2014), Frigotto e Ciavatta (2003), Leher (2019) e Nóvoa (2014, 2019), que nos ajudam a compreender e relacionar esses elementos que estão presentes nesta sociedade.

Na área da educação, durante o atual governo, estamos vivendo um momento de grande instabilidade e turbulência. Em menos de um ano de mandato presidencial, houve a queda de

um ministro da Educação e chegamos ao final do ano de 2019 com rumores sobre a demissão do seu sucessor. O primeiro a ocupar o cargo, Ricardo Vélez Rodrigues, deixou a função após se envolver em uma série de polêmicas (1 de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019). O segundo e atual ministro, Abraham Weintraub, assumiu em 9 de abril e manteve a dinâmica do seu antecessor. Nesse curto período foram extintas algumas importantes Secretarias, a saber: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria da Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Essas ações refletem na área da educação e em especial na formação inicial de professores.

Com base nas questões a serem investigadas, consideramos fundamental que, além da pesquisa documental, seja estabelecida uma segunda fase: a entrevista que será detalhada neste capítulo, no item 2.3.

2.2.1 Etapas que compõem a dimensão documental

Nesta dimensão foi fundamental realizarmos uma pesquisa no banco de dados da SEE-SP, considerada o principal órgão responsável pela implementação do Programa. Essa pesquisa foi realizada para identificar, compilar e analisar a legislação que constitui especificamente o Programa. Do mesmo modo, identificamos Decretos[4] e Resoluções[5] para, em seguida, localizarmos os comunicados e relatórios expedidos pela FDE, cujo interesse era apresentar as diretrizes que nortearam o andamento do projeto e os resultados obtidos.

Os procedimentos que estão presentes nesta dimensão exigiram um longo período de contato com os documentos para que pudéssemos nos apropriar de como o Programa de apoio à formação inicial de professores foi se constituindo, bem como seus desdobramentos e orientações.

[4] No sistema jurídico brasileiro, os Decretos são atos administrativos da competência dos chefes dos poderes executivos (presidente, governadores e prefeitos). Decreto é a forma de que se revestem dos atos individuais ou gerais, emanados do chefe do Poder Executivo Presidente da República, Governador e Prefeito. Pode subdividir-se em decreto geral e decreto individual – este a pessoa ou grupo e aquele as pessoas que se encontram em mesma situação. O decreto tem efeitos regulamentar ou de execução – expedido com base no artigo 84, IV da CF, para fiel execução da lei, ou seja, o decreto detalha a lei, não podendo ir contra a lei ou além dela.

[5] As Resoluções são atos administrativos normativos que partem de autoridade superiores, mas não do chefe do Executivo, através das quais disciplinam matéria de sua competência específica. As resoluções não podem contrariar os regulamentos e os regimentos, mas explicá-los. Fonte: https://pt.wikipedia.org.

Desse modo, consideramos os documentos fontes de dados fundamentais à pesquisa, pois possibilitam uma compreensão a respeito do Programa a partir do conteúdo expresso. Assim sendo, elencamos, a seguir, uma série de procedimentos adotados, a saber:

a) localizar e identificar os documentos oficiais que estivessem relacionados ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade;
b) elaborar uma Linha do Tempo, tendo como base os documentos oficiais presentes a partir da implantação do Programa;
c) elaborar uma Ficha Síntese dos Decretos e Resoluções referente ao Programa;
d) elaborar uma Ficha Analítica dos Decretos e Resoluções referente ao Programa;
e) elaborar eixos temáticos presentes nos Decretos e Resoluções referente ao Programa;
f) agrupar eixos temáticos presentes nos Decretos e Resoluções referente ao Programa;
g) localizar os materiais didáticos propostos e divulgados no Programa;
h) realizar o levantamento das Diretorias Regionais de Ensino – DRE do Estado de São Paulo;
i) realizar o levantamento das Instituições de Educação Superior – IESs que possuem o curso de Licenciatura em Pedagogia e Letras e aderiram ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade;
j) realizar uma revisão das pesquisas publicadas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade no período de 2007 a 2019;
k) elaborar um protocolo de leitura das pesquisas relacionadas ao Programa.

Na dimensão documental, verifica-se um conjunto de procedimentos que adotamos durante o desenvolvimento desta pesquisa. Vale ressaltar que essas etapas puderam contribuir para que nos apropriássemos de como esse Programa de apoio foi se constituindo e sua importância na formação inicial de seus futuros professores.

A seguir, será descrito, detalhadamente, como os procedimentos da pesquisa documental foram desenvolvidos.

2.2.2 Identificação e organização dos documentos oficiais

Nesta etapa buscamos conhecer quais documentos oficiais estão relacionados especificamente ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Inicialmente recorremos à página no *website*, por meio do endereço eletrônico

http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br, e posteriormente constatamos que esse *link* fora substituído pelo http://lereescrever.fde.sp.gov.br/.

Nesta pesquisa estamos considerando como documentos oficiais Decretos e Resoluções publicados pelo Governador e pelo(a) Secretário (a) da Educação do Estado de São Paulo, que estão articulados ao Programa a partir do ano de 2007, além dos relatórios, comunicados e materiais didáticos desenvolvidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE[6] em parceria com a Secretaria da Educação.

Ao acessar a página http://lereescrever.fde.sp.gov.br/ pudemos identificar o primeiro documento que institui o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. A publicação ocorreu por meio do Decreto Nº 51.627, de 1º de março de 2007, e, em seguida, localizamos outros documentos relacionados, que remetem aos procedimentos e orientações para a execução do Programa.

Importante ressaltar que, nessa etapa da dimensão documental, devido ao volume considerável de informações encontradas, fez-se necessária uma organização mais sistemática que deu origem à elaboração de um conjunto de pastas virtuais onde foram arquivados Decretos, Resoluções, Relatórios e Comunicados. Para tanto, utilizamos a ferramenta que consta no sistema operacional *windows.*

As pastas virtuais foram nomeadas de acordo com os conteúdos. A primeira pasta foi identificada como Documentos Legais e nela constam Decretos ou Resoluções relacionados ao Programa. Uma segunda pasta foi denominada Comunicados da FDE e nela foram inseridos, por exemplo, 40 comunicados referentes ao ano de 2010. Por fim, uma terceira pasta identificada com Relatórios da FDE, onde estão presentes relatórios de gestão anual ou bienal produzidos pela FDE no período de 2007 a 2015 em que há destaque para o Programa.

Nessa organização optamos também pela impressão de todo o conjunto dos documentos localizados para a posterior análise do material.

[6] A FDE é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que dispõe da maior rede pública latino-americana, com 5.223 escolas em 645 municípios. Fonte: Relatório de Atividades, 2007.

2.3 DIMENSÃO EMPÍRICA

Ao realizar a pesquisa documental, constatamos que o Programa teve início no ano de 2007, na cidade de São Paulo, a partir da qual se expandiu para o interior do Estado e litoral, permanecendo até o ano de 2016.

Embora haja uma publicação no Diário Oficial do Estado para o ano de 2016, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, verificou-se que neste ano não houve a vigência do Programa envolvendo a participação das escolas da rede pública estadual, bem como dos alunos-pesquisadores das IESs e professores orientadores.

Do mesmo modo, para que se tenha uma compreensão mais ampla a respeito do Programa, consideramos adequado que haja uma maior aproximação em relação aos seus protagonistas, daí a relevância de se fazer uma análise a partir do olhar de quem participou efetivamente do Programa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista deve se pautar por ser um momento de conversa entre duas ou mais pessoas, que tem uma intencionalidade e um formato próprio que, nesse caso, corresponde a responder aos questionamentos da investigação.

Ao realizar uma entrevista, o pesquisador terá a possibilidade de conhecer e interpretar a realidade que está sendo construída e revelada no cotidiano e, muitas vezes, não está documentada. Bosi (2003, p. 60) afirma que a qualidade que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado está relacionada à qualidade da entrevista.

Assim as pesquisas documental e empírica são consideradas como duas fontes de dados que fornecerão elementos e poderão oferecer uma interpretação e um conhecimento que antes não havia sido produzido.

2.3.1 Os participantes da pesquisa

> [...] se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para as teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem. (GEERTZ, 1989, p. 15)

Essa dimensão da pesquisa foi um grande desafio, pois durante o primeiro trimestre do ano de 2016 buscamos informações em duas DREs[7] que afirmaram não possuir informações a respeito do início do Programa nas escolas da rede pública estadual.

Paralelamente, realizávamos o levantamento dos documentos norteadores do Programa, quando localizamos a Resolução SE nº 24, de 1º de abril de 2016, a qual dispõe sobre a constituição da equipe de gestão institucional com os membros da SEE-SP, da FDE e da DRE, o que indicava que o Programa continuaria em execução.

Novamente retornamos às DREs para obter informações sobre a continuidade do Programa e recebemos a notícia de que havia previsão para começar em breve. Durante o mês de junho entramos em contato com uma universidade, e esta trouxe a informação de que, provavelmente, seria oferecido a partir do segundo semestre. O ano letivo chegou ao fim e o Programa foi extinto, pois a última turma foi encerrada em dezembro de 2015.

Consideramos que essa dimensão empírica foi muito importante para a pesquisa, pois trata-se da dimensão que não está documentada, pelo contrário, é interpretada e narrada pelos protagonistas que vivenciaram e participaram do processo, de uma realidade a partir do papel que desempenharam e acreditamos que contribuiu para que se tenha uma compreensão mais global de como o Programa foi implantado e implementado por parte e na visão dos envolvidos.

Nessa dimensão propõe-se realizar entrevistas na modalidade semiestruturada com um roteiro prévio (**APÊNDICE D)** que poderá nortear o decorrer da entrevista. Para participar dessa etapa, estabelecemos o seguinte critério: que o entrevistado estivesse vinculado a um dos órgãos públicos do Programa, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ou Diretoria Regional de Ensino ou Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, portanto que tivesse acompanhado e participado como dirigente de ensino ou supervisor de ensino ou técnico do serviço de apoio a programas. A opção da escolha pela SEE-SP ou CEE-SP ou DRE está relacionada ao fato de que nas pesquisas anteriores os pesquisadores não realizaram entrevistas com representantes dos órgãos citados.

Obedecemos aos seguintes critérios para selecionar a DRE: a) estar localizada em uma região da periferia da cidade de São Paulo; b) o número significativo de escolas da rede pública estadual de ensino que estão sob sua responsabilidade; c) o número expressivo de salas de aula disponíveis do 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais da educação básica para que os estudantes pudessem realizar a pesquisa.

[7] Essas DREs foram localizadas na cidade de São Paulo e em outro município.

Também foram definidos os critérios para entrevistar o representante de uma IES, sendo que este deveria ter participado do Programa como professor orientador e também ter experiência como docente nos anos iniciais, preferencialmente, com alfabetização. Estes critérios foram estabelecidos devido ao Programa vincular a participação dos alunos-pesquisadores no 2º ano do ensino fundamental de 9 anos, que corresponde à etapa da alfabetização.

2.3.2 Entrevistas

Após definirmos os critérios, entramos em contato com uma DRE localizada na cidade de São Paulo e agendamos a entrevista com a dirigente regional de ensino.

Compareci no dia e horário marcado e expliquei os procedimentos para a realização da entrevista. Ao entregar Carta Convite **(APÊNDICE B)** e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **(APÊNDICE C)** foi firmado o TCLE pelo entrevistado e por mim.

Ao apresentar a pesquisa e informar sobre meu interesse em conhecer o Programa a partir do olhar de quem o acompanhou em sua totalidade, a dirigente recomendou que a entrevista fosse realizada com outro profissional, pois havia assumido o cargo posteriormente ao início do Programa e, em sua opinião, não teria como contribuir de maneira efetiva com a pesquisa.

Em seguida me apresentou para uma supervisora de ensino que atuou ativamente no Programa e demonstrou receptividade e disponibilidade em participar da entrevista, que foi agendada para uma nova data.

A supervisora de ensino pertence a uma das DREs localizadas na cidade de São Paulo e foi uma das responsáveis pela mediação junto aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras que participaram do Programa nas escolas da rede pública estadual de ensino.

Para a escolha da representante da IES, tomando como base os seguintes critérios: a) que a IES tivesse aderido à participação no Programa; b) que tivesse a atuação como docente nos cursos de licenciatura; c) ter experiência na docência dos anos iniciais da educação básica, preferencialmente com alfabetização.

Localizamos em outro município do Estado de São Paulo a profissional que exerceu a função de professora orientadora em uma universidade e foi docente em uma escola da educação básica. Essa profissional demonstrou interesse em participar da pesquisa desde o

primeiro contato, e ressaltou que atuou na implantação do Programa na instituição em que trabalha.

No momento da entrevista, cada uma das participantes tomou ciência e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (**APÊNDICE C)**, manifestando estar de acordo.

As entrevistas foram gravadas utilizando o recurso da tecnologia do celular. Amado (2013, p. 299) considera que se trata de uma técnica "*mais recomendável para uma análise fidedigna da informação"*. Posteriormente as gravações foram transcritas pela doutoranda, o que permitiu relacionar o conteúdo expresso na entrevista com os documentos norteadores da pesquisa.

Em síntese, do ponto de vista empírico, fomos a campo para conhecer o Programa. Nesse sentido, convidamos para participar da pesquisa uma representante da Diretoria Regional de Ensino – DRE, que explicou sobre a sua atuação durante a vigência do Programa. O mesmo aconteceu com a professora orientadora da universidade que compartilhou a experiência obtida durante a implantação e vigência do Programa.

Durante a transcrição das gravações, foi possível realizar uma articulação entre os elementos presentes nos documentos norteadores e o conteúdo das entrevistas, sendo esta realizada por meio de eixos temáticos que serão apreendidos de todo o material, utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1995).

2.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

> [..] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens [...]. (BARDIN, 1995, p. 42)

A análise dos documentos teve início desde a fase de identificação, pois a cada contato fomos inferindo algumas interpretações. Nessa investigação estão presentes documentos produzidos pelo legislativo, como também documentos de outras naturezas, com destaque para os comunicados que foram expressos por meio de orientações técnicas e contribuíram para a organização do funcionamento do Programa entre todas as IESs e FDEs.

Tomamos como base para análise dos documentos as três fases propostas por Bardin, a saber:

> [...] análise ocorra em três fases: a) a pré-análise, fase em que se procede a escolha dos elementos a serem submetidos à análise e se tem como objetivo a sua organização, por meio de *leitura flutuante, a elaboração de indicadores e*

> *a preparação do material*; b) a *exploração do material, fase considerada mais longa e que consiste em codificar o material analisado*; c) o tratamento dos resultados, a elaboração da síntese, a inferência e a interpretação [...] (BARDIN, 1995, p. 95, grifo nosso)

A análise de conteúdo proposta por Amado (2013) permite realizar inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, desde que realizadas as categorias. É ainda considerada uma técnica central básica, porém metódica e exigente.

Para tanto, nesta tese, a partir dos conteúdos expressos nos documentos e nas entrevistas, elaboramos um conjunto de quinze eixos temáticos que foram destacados dos documentos e posteriormente os inserimos em três categorias (Estrutura, Modalidade de Convênios e Estágios Supervisionados).

Na primeira fase, identificamos o material e, em seguida, realizamos diversas leituras com a finalidade de tomar conhecimento e se apropriar dos documentos. Para tanto, nos inspiramos na constituição de um *corpus* documental proposto por Amado (2013) que está pautado nos seguintes princípios: a) exaustividade: refere-se ao conjunto de todos os documentos norteadores do Programa, tais como decretos, resoluções, comunicados e relatórios; b) representatividade: nesse aspecto inserimos todos os documentos que foram localizados, o que revela um reflexo fiel; c) homogeneidade: esses documentos referem-se ao tema proposto nesta tese; d) adequação: consideramos que os documentos foram adequados à pesquisa.

A próxima fase, que consideramos mais exaustiva, exigiu diversos procedimentos, que serão apresentados a seguir:

No primeiro momento, identificamos e selecionamos os documentos e organizamos por ordem cronológica as publicações, o que configurou uma Linha do Tempo **(Figura 2)** do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Essa linha do tempo contribuiu para que pudéssemos ter um cenário e um panorama geral do Programa, bem como para mostrar o intervalo de tempo entre as publicações e os seus desdobramentos. Ainda podemos destacar o momento em que o Programa vai se articular com outro projeto e como foi se constituindo.

Com base na linha do tempo, elaboramos uma Ficha Síntese relacionada aos Decretos ou Resoluções sobre Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade **(APÊNDICE F)**, em que constam os seguintes elementos: a) título do Decreto ou da Resolução; b) nome do governador que propõe o decreto; c) nome do(a) secretário(a) da educação; d) estrutura do documento publicado; e) aspecto que tenha chamado a atenção da pesquisadora no Decreto ou na Resolução; f) assunto e conteúdo apresentados no Decreto ou na Resolução.

Dessa maneira, a ficha síntese exigiu uma leitura minuciosa e exaustiva. Ao mesmo tempo tentávamos responder às seguintes perguntas: o que dizem os documentos sobre o Programa nas suas diversas instâncias? Qual a finalidade do documento? Quem são os autores do documento? Ao ler um Decreto ou Resolução, podemos observar que inicialmente vem acompanhado do termo "Considerando" o que pode indicar uma possível justificativa ou tomar como base um outro documento. Podemos exemplificar tal situação tomando como base o primeiro Decreto relacionado ao Programa:

> Considerando o disposto no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas;

Observamos que o Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007, está baseado no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que afirma que à SEE é permitido realizar convênios com instituições públicas e privadas em busca de melhorar o desempenho do sistema estadual de educação. Tal fato sinaliza que existe, há mais de 40 anos, uma permissão para o estabelecimento de parceria entre os sistemas público e privado. Nesse sentido, o governador em exercício em 2007, para se fortalecer politicamente, evocou essa lei que desde então permitia a relação entre o público e o privado.

> Considerando que a aproximação entre a Secretaria da Educação e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes podem-se constituírem campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual [...] (SÃO PAULO, Decreto nº 51.627, 2007a).

Neste segundo "Considerando", nota-se que ao firmar a aproximação entre a SEE e as IESs há o indicativo de que essa articulação poderá contribuir com a qualidade na educação pública estadual.

Estamos considerando, para uma melhor compreensão das leituras e análises, investigar esses movimentos expressos nos documentos.

Outro procedimento adotado nessa investigação diz respeito à verificação de temas que emergem nos Decretos ou Resoluções. Assim, a partir das leitura da Ficha Síntese, elaboramos uma Ficha Analítica sobre Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade **(Figura 3)** para cada um dos documentos, que aborda os seguintes aspectos: a) título do documento; b) autoria da publicação; c) estrutura que compõe a publicação; d) eixo temático em destaque; e) conteúdo da publicação.

Para uma melhor organização, cada uma das fichas analíticas foi identificada com um numeral cardinal e, quando houver anexos, além do numeral cardinal, estará também acompanhada da letra A ou B.

Relacionamos no Quadro 5 a sistematização das Fichas Analíticas: Ficha Analítica 1; Ficha Analítica 1A; Ficha Analítica 1B; Ficha Analítica 2; Ficha Analítica 2A; Ficha Analítica 3; Ficha Analítica 4; Ficha Analítica 5; Ficha Analítica 5A; Ficha Analítica 5B; Ficha Analítica 6; Ficha Analítica 6A; Ficha Analítica 7; Ficha Analítica 7A; Ficha Analítica 7B; Ficha Analítica 8; Ficha Analítica 9; Ficha Analítica 10; Ficha Analítica 11; Ficha Analítica 12.

Durante a análise das fichas analíticas, pudemos compreender os aspectos mais presentes no Programa e, nesse sentido, elaboramos eixos temáticos (**APÊNDICE H**) que estão presentes nos documentos e contribuíram também para conhecermos as particularidades e a totalidade do Programa.

Esses eixos temáticos dizem respeito aos seguintes aspectos: 1) Aluno-Pesquisador; 2) atribuições da SEE; 3) Atribuições da FDE; 4) Atribuições da IES; 5) Alfabetização; 6) Avaliação da Aprendizagem; 7) Convênio; 8) Equipe de Gestão Institucional; 9) Instâncias institucionais; 10) Investigação didática; 11) Professor regente; 12) Encontros com professor orientador; 13) Relação teoria e prática; 14) Programa e articulação com outros projetos; 15) Programa para formadores.

Desse modo, consideramos fundamental agruparmos os eixos temáticos que estão expressos no (**APÊNDICE I**) e, após esse agrupamento, construímos três categorias a fim de compreender as particularidades desse Programa, assim nomeadas: a) estrutura do Programa; b) modalidade de convênios; c) estágios supervisionados.

Na categoria Estrutura do Programa estão presentes os aspectos do funcionamento, bem como as instâncias institucionais que foram envolvidas, as atribuições e deveres de cada uma delas, a equipe de gestão institucional e a articulação do Programa com outros projetos.

Na categoria Modalidade de Convênio, foram inseridos os aspectos específicos sobre a celebração do termo de convênio entre o Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e a Instituição de Ensino Superior.

Por fim, na categoria Estágio Supervisionado, relacionam-se aspectos da atuação do aluno-pesquisador, do professor orientador, do professor regente e do interlocutor administrativo. Ainda serão destacados os eixos temáticos relativos a investigação didática, relação teoria e prática, avaliação de aprendizagem, alfabetização e Programa para formadores.

Realizamos o levantamento das Instituições de Ensino Superior – IES (**APÊNDICE E**) que estão sediadas no Estado de São Paulo, oferecem cursos de Licenciatura em Pedagogia e

Letras na modalidade presencial e aderiram participação no Programa. Nessa etapa recorremos as informações no site antigositebolsa.fde.sp.gov.br/.

Identificamos as Diretorias Regionais de Ensino da Capital, Grande São Paulo e Interior do Estado de São Paulo que participaram do Programa e localizamos a quantidade de vagas e classes, do 2º ano, que foram disponibilizadas pelas DREs para que estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras realizassem o acompanhamento nas salas, conforme pode ser observado na Tabela 13.

Outra etapa fundamental nessa investigação foi a revisão das pesquisas publicadas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, que ocorreu em dois momentos distintos. No primeiro momento foram identificados os trabalhos publicados no período de 2007 a 2018.

Posteriormente, no ano de 2019, no evento[8] da 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, por meio de contato com uma das pesquisadoras identificou-se o último trabalho publicado no ano de 2018 sobre o Programa.

Após ter localizado as pesquisas publicadas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade no período de 2007 a 2019 (Tabela 2), elaboramos um protocolo de leitura **(APÊNDICE G)** do qual pudemos apreender os seguintes aspectos:

> Na Parte I: o(a) autor(a) da pesquisa, ano de publicação da pesquisa, nível da pesquisa (mestrado, doutorado ou pós-doutorado), qual a instituição, área de concentração ou eixo temático e título da pesquisa.
>
> Na Parte II: Refere-se aos dados da pesquisa e optamos por destacar os seguintes itens: 1. Objetivo Geral; 2 Objetivos específicos; 3. Perguntas norteadoras; 4. Metodologia; 5. Resultados; 6. Participação do(a) autor(a) no Programa; 7. O que dizem os estudantes que participaram no Programa?

Em síntese, nessa dimensão documental, utilizamos como fonte de pesquisa os documentos oficiais expedidos pelo Governador do Estado de São Paulo, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP e orientações da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, que se encontravam disponíveis no portal eletrônico dos órgãos

[8] Este evento ocorreu na Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, no período de 20 a 24 de outubro de 2019, em que foi realizada a 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. "Foi fundada em 16 de março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil" [...] Atualmente possui 23 Grupos de Trabalhos - Gts. Fonte: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho.

pesquisados, além da revisão das pesquisas publicadas até o ano de 2019, que tem como ênfase o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

CAPÍTULO 3.
Pesquisas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

Pesquisas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

3.1 APRESENTANDO AS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

> É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou falando de mais um "programa de formação" igual a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (NÓVOA, 2014, p.32).

Partimos do pressuposto de que há um número expressivo de pesquisadores que têm investigado o tema da formação de professores nos níveis da formação inicial, como também na formação continuada. Podemos inferir que este interesse se encontra predominantemente na área da Educação, porém, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ciência Política também discutem, produzem e contribuem com pesquisas relacionadas a esse tema, o que indica fortemente presença da grande área do conhecimento das ciências humanas.

Mas, apesar desse grande número de pesquisas e investigações sobre o tema, como analisa Moniz (2010, p. 114) há ainda muitas questões a respeito dessa formação.

Portanto, consideramos que seja campo fértil para desenvolver pesquisas e, consequentemente, espera-se uma contribuição para desafios e qualidade da formação inicial de professores que atualmente temos enfrentado em nosso país. Como explicitado anteriormente, esta tese apresenta como tema central a formação inicial de professores para anos iniciais da educação básica.

Tomando como base o objetivo geral desta tese, que é investigar um modelo de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantada pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, foi essencial que realizássemos uma revisão bibliográfica dessa temática e, nesse sentido, localizamos nove pesquisas no período de 2007 a 2018 que têm como ênfase esse Programa.

Observamos que essas produções são frutos de pesquisas que ocorreram em programas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado no Estado de São Paulo. Das nove pesquisas, sete aconteceram nas seguintes Universidades: Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade Presbiteriana Mackenzie –

MACKENZIE, Universidade Nove de Julho – UNINOVE e na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. Enquanto as outras, duas pesquisas, referem-se a relatórios de pós-doutorado realizadas pela Fundação Carlos Chagas[1] – FCC.

Elaboramos a Tabela 1 que permite visualizar dados sobre as pesquisas desenvolvidas, a saber: a) ano de publicação da pesquisa; b) pesquisas desenvolvidas em programa de pós-doutorado; c) pesquisas desenvolvidas em programa de doutorado; d) pesquisas desenvolvidas em programa de mestrado.

Tabela 1 – Identificação por ano e modalidade de nível das pesquisas sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade no Estado de São Paulo

Ano	Pós-Doutorado	Doutorado	Mestrado	Total
2010		01		01
2012	02		01	03
2015		02	01	03
2016			01	01
2018		01		01
Total	**02**	**04**	**03**	**09**

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas feitas com foco no Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade no Estado de São Paulo decorreram a partir do ano de 2010 e apresentam as seguintes características:

a) pela abrangência que o Programa proporcionou no nível do Estado de São Paulo;
b) devido à vigência do Programa foi no período de 2007 a 2016;
c) refere-se à participação de estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras;
d) tem como ênfase a atuação do futuro professor para anos iniciais da educação básica, em especial, alfabetização.

[1] Fundação Carlos Chagas – FCC está localizada na Av. Francisco Morato, 1.565, na cidade de São Paulo, e é uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos que atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas. O investimento em educação e pesquisas sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio de seu departamento de Pesquisas Educacionais, se dedica a programas de investigação sobre temas direta ou indiretamente relacionados à educação, envolvendo avaliação, seleção de pessoas, políticas públicas, formação e trabalho docente, direitos sociais, relações etárias, de gênero e raciais. Fonte: www.fcc.org/fcc/institucional.

As pesquisas referentes ao Programa podem ser identificadas na Tabela 2. Para melhor apresentá-las, organizamos os seguintes eixos: a) número; b) autor(a) da pesquisa; c) ano de publicação; d) nível acadêmico da pesquisa; e) nome da instituição; f) qual eixo temático ou área do conhecimento do Programa da Universidade ou do Centro de Formação; g) título da pesquisa:

Tabela 2 – Identificação das pesquisas a respeito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

Nº	Autor (a)	Ano	Nível	Universidade – Instituição	Eixo Temático ou Área	Título
1.	Ana Silvia Moço Aparício	2012	Pós-Doutorado	Fundação Carlos Chagas – FCC	Políticas e Práticas de Educação Básica e Formação de Professores	A formação docente em questão: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo.
2.	Maria de Fátima Ramos de Andrade	2012	Pós-Doutorado	Fundação Carlos Chagas – FCC	Políticas e Práticas de Educação Básica e Formação de Professores	A experiência do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia.
3.	Maria Isabel d'Andrade de Sousa Moniz	2010	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Doutorado em Educação: Currículo	Formação Inicial de Professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009.
4.	Luciano Nunes Sanchez Cores	2015	Doutorado	Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – FEUSP	Doutorado em Educação: Sociologia e Educação	Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em Uma Experiência de Formação Inicial de Professores.
5.	Marli Amélia Lucas Pereira	2015	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Doutorado em Educação: Currículo	A Articulação Entre Universidade e Escola: Os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização.
6.	Adriana Teixeira Reis	2018	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Doutorado em Educação: Psicologia da Educação	Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

(continua)

(continuação)

Nº	Autor (a)	Ano	Nível	Universidade – Instituição	Eixo Temático ou Área	Título
7.	Edna Julio	2012	Mestrado	Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	Mestrado em Educação	Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador: O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização Inicial.
8.	Amanda Maria Franco Liberato	2015	Mestrado	Universidade Nove de Julho – UNINOVE	Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE	Programa Ler e Escrever: A formação sob a perspectiva das alunas-pesquisadoras.
9.	Claudiane de Cassia Costa	2016	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura	As concepções de Linguagem: um olhar sobre materiais do Programa Bolsa Alfabetização.

(conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas aconteceram em programas com ênfase na área de Educação, e essa investigação que realizamos trata-se da primeira tese que ocorre na Universidade de São Paulo, no Instituto de Psicologia, no Programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano sobre esse Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

A seguir, apresentamos uma síntese de cada uma das pesquisas, destacando os aspectos: a) objetivo geral; b) objetivos específicos; c) perguntas norteadoras; d) pesquisas desenvolvidas; e) resultados.

E ao final deste capítulo, articularemos as considerações sobre o conjunto das nove pesquisas relacionando-as com as três categorias, Estrutura do Programa, Modalidade de Convênios e Estágios Supervisionados, que esta tese se propôs a aprofundar a respeito das particularidades presentes no Programa.

3.1.1 A formação docente em questão: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo

APARÍCIO, A. S. M. **A formação docente em questão**: uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. 85p. Relatório Pós-Doutorado.

Aparício (2012), docente no curso de Pedagogia ministrando disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa, atuou como professora orientadora na USCS[2] com estudantes do curso de Pedagogia que participaram do Programa Bolsa Alfabetização.

A pesquisa teve como finalidade compreender mais detalhadamente a construção desse novo cenário de formação docente, focalizando o processo de formação dos APs[3]. Buscou realizar uma investigação que elegeu como objeto de análise os relatos reflexivos produzidos pelos APs a partir do acompanhamento com o professor regente.

Trata-se de uma investigação qualitativo-interpretativa que tem os princípios da pesquisa-ação. Para tanto, ocorreram os seguintes momentos: a) interlocução entre aluno-pesquisador e professor orientador realizada nos processos de produção dos relatos reflexivos; b) organização e análise interpretativa dos relatos reflexivos. Esperamos que esta pesquisa contribua para as transformações do processo de formação inicial de professores.

A participação dos alunos-pesquisadores na USCS contou com, aproximadamente, 50 APs por ano que atuaram em classes de 2ºano ou em classes PIC de escolas das DREs de Santo André, Mauá e Diadema e também das DREs da cidade de São Paulo: Leste 4, Leste 5 e Centro Sul.

Foram produzidos aproximadamente 30 trabalhos de investigação didática, ao final apresentados como Trabalhos de Conclusão de Curso. Estes alunos-pesquisadores que acompanharam o professor regente apresentaram um desempenho satisfatório no curso, além de terem obtido uma boa assiduidade e demonstrado interesse em se aprofundar sobre o Programa Ler e Escrever.

---

[2] USCS é uma instituição mantida pela Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, uma autarquia municipal e autônoma [...] O curso de Pedagogia foi implantado em 2007 e reconhecido pelo CEE em 2009. Além do Programa Bolsa Alfabetização, também participa do Programa de Iniciação à Docência do governo federal (PIBID), do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e possui projetos aprovados e em andamento no (PARFOR) Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (p. 24).

[3] Estamos preservando a grafia utilizada pela autora do Relatório.

Durante as aulas do curso de Pedagogia, a autora relata que os APs se tornaram mais participativos e apresentavam facilidades em relacionar o conteúdo teórico com a prática. Também observou que obtinham um resultado superior aos demais nas avaliações realizadas ao longo do curso.

Relatou que cada professora orientadora do Programa acompanhou aproximadamente 25 APs, e que o planejamento do que seria desenvolvido nos encontros foi realizado em conjunto com eles. Desse modo, seguiram as orientações propostas pelo Programa sobre o marco conceitual, sugestões bibliográficas, como realizar e redigir a pesquisa didática etc. Foi proposto ainda uma produção sistemática que teve como finalidade o registro descritivo (caráter mais pela descrição de situações ou cenas da aula) e o relato reflexivo (reflexões sistemáticas que centram no modo de agir do professor regente, dos estudantes e do AP).

Aparício (2012) considera que o relato reflexivo foi um instrumento utilizado pelo Programa que permitiu analisar a percepção que tivemos sobre o trabalho realizado, tanto no âmbito pessoal como profissional. Ao final de cada mês os APs apresentavam os relatórios às professoras orientadoras que realizavam os apontamentos, que posteriormente eram inseridos nos relatórios pedagógicos trimestrais enviados à equipe institucional do Programa. Outro aspecto a ser considerado sobre esses relatórios diz respeito aos encontros em que eram realizadas as devolutivas, coletivamente, e destacadas as questões das normas gramaticais e adequação ao gênero do texto, bem como às questões sobre os temas tratados.

3.1.2 A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia

ANDRADE, M. F. R. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo**: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. 85p. Relatório Pós-Doutorado.

A pesquisadora, Andrade (2012), era responsável pelo estágio no curso de Pedagogia da USCS e, à época, atuou como professora orientadora no Projeto Bolsa Alfabetização.

Em seu relatório pudemos verificar que a pesquisa visava identificar e compreender, a partir de um estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia, aspectos que favoreçam a construção de uma relação mais adequada entre as universidades e as escolas públicas dos municípios de Santo André, Mauá e Diadema.

Para tanto, a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: a) levantamento do perfil dos alunos participantes do estudo no ano de 2010 – e, neste sentido, contou com a participação de dois grupos: os estudantes que participaram do Programa e os que não participaram; b) leitura e análise dos textos oficiais sobre o Programa, produzidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação; c) realização das entrevistas.

A autora relatou que os resultados obtidos nessa pesquisa foram os seguintes: a) os alunos-pesquisadores que participaram do Programa se apropriaram do conhecimento de uma forma mais qualificada em relação aos demais, devido ao desenvolvimento de um olhar mais investigativo e problematizador; b) o projeto, ao fornecer uma bolsa remunerada para o aluno-pesquisador, exigiu que este cumprisse uma carga horária e atribuições a serem desempenhadas junto ao professor regente; c) a participação do aluno-pesquisador no acompanhamento prolongado em uma sala de aula na rede pública estadual de ensino mostrou que amplia de maneira significativa a formação recebida na universidade; d) a necessidade de se rever a lacuna de diálogo entre os professores regentes e os professores orientadores.

Destacou que os estágios supervisionados desenvolvidos nas escolas por estudantes dos cursos de Pedagogia deveriam ser repensados à luz da carga horária e também da parceria entre a universidade e a escola. Ressaltou, ainda, que a concessão de bolsa remunerada aos alunos-pesquisadores incentiva e colabora para a construção de parcerias mais eficientes e estáveis. Outro aspecto evidenciado pela autora diz respeito ao fato de que a investigação didática proposta pelo Programa criou condições para aprender a observar, a registrar e a analisar os fenômenos que acontecem na sala de aula.

3.1.3 Formação Inicial de Professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização - 2007 a 2009

MONIZ, M. I. D. S. **Formação Inicial de Professores**: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização - 2007 a 2009. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2010.

Moniz (2010) foi a primeira pesquisadora que desenvolveu um estudo com destaque ao Projeto Bolsa Alfabetização em um programa de doutorado e relatou que, à época da pesquisa, atuava como professora orientadora desse Programa nas Faculdades Integradas Copérnico.

Durante a leitura da tese de doutorado de Moniz (2010), pudemos verificar que a finalidade foi analisar em que medida a participação do projeto Bolsa Alfabetização contribuiu para a formação de um grupo de estudantes de Pedagogia.

A partir do objetivo geral, a autora buscou desenvolver os seguintes objetivos específicos: a) identificar o tipo de contribuição que o projeto trouxe à formação inicial de professores ao ampliar o currículo efetivamente vivenciado por um grupo de estudantes de um curso de Pedagogia; b) analisar como essas aprendizagens se relacionam a determinados aspectos que estruturam o formato da atuação dos estudantes de Pedagogia na escola, no contexto do projeto. A questão central teve como base compreender em que medida a participação no Projeto Bolsa Alfabetização contribui para a formação dos estudantes de um curso de Pedagogia.

Para atender aos objetivos e responder à pergunta norteadora, Moniz (2010) recorreu a uma metodologia de estudo de caso e realizou as seguintes etapas: a) análise documental: nessa etapa analisou os documentos do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Copérnico e os materiais disponíveis, relativos ao Programa, identificados no site do Programa Bolsa Alfabetização; b) questionários: esse instrumento foi aplicado em duas épocas distintas, sendo uma no mês de novembro de 2008 e outra no mês de julho de 2009; c) entrevistas: foram realizadas entrevistas com dez alunas que participaram do projeto; d) grupo focal: também realizou um grupo focal com participação de cinco estudantes que atuaram no Programa por um período de mais de um ano.

Os resultados encontrados na tese de Moniz (2010) a respeito da pesquisa revelaram que o Programa contribuiu para a formação inicial de professores tendo como destaques: a permanência dos estudantes no curso universitário, o recebimento do auxílio financeiro e o conhecimento adquirido sobre a sala de aula, a escola, o processo de alfabetização e a docência.

A partir dos resultados encontrados na pesquisa desenvolvida por Moniz, elencamos a seguir que as experiências bem-sucedidas se relacionavam aos seguintes aspectos: a) a permanência em uma mesma sala de aula; b) o tempo relativamente prolongado para acompanhar o professor regente; c) a definição dos papéis específicos para os alunos-pesquisadores, as escolas e as IESs; d) a articulação entre as experiências na escola e a formação nas IESs; e) a iniciação em relação às atividades docentes; f) o recebimento de uma remuneração que permitiu aos alunos-pesquisadores permanecerem na faculdade e no Programa; g) vivência mais intensa do cotidiano escolar que permitiu aos alunos-pesquisadores uma participação mais efetiva, acompanhando o professor regente e participar da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A análise dessa pesquisa considerou ser essencial uma articulação entre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia na IES e a experiência na escola. Essa conexão possibilita que o futuro professor reflita a respeito das questões que acontecem no dia a dia da sala de aula.

Quanto à concepção de alfabetização, os alunos-pesquisadores apoiavam-se em conteúdos recebidos durante a formação inicial do curso de Pedagogia e nos materiais pedagógicos proporcionados pelo Programa.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao Programa foi a possibilidade de diálogo entre o professor regente e o aluno-pesquisador, com o professor regente compartilhando as dificuldades e os sucessos de sua experiência docente.

3.1.4 Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em uma Experiência de Formação Inicial de Professores

CORES, L. N. S. **Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização**: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em Uma Experiência de Formação Inicial de Professores. 2015. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Cores (2015) atuou como professor orientador no Programa durante o período de 2008 a 2014 na UMC, universidade privada que possui o curso de Pedagogia. Em sua tese de doutorado, desenvolveu uma pesquisa que teve como finalidade: identificar e analisar as origens teóricas, políticas e conceituais do Programa Bolsa Alfabetização e o lugar por ele ocupado em meio ao conjunto de ações e políticas públicas educacionais desenvolvidas na atualidade pela SEE/SP; e descrever e analisar o perfil profissional de professor presente na proposta e seu consumo, realizado por alunas egressas do Programa que atualmente trabalhem na área da alfabetização.

No que tange aos objetivos específicos, essa pesquisa propôs: a) identificar o lugar ocupado e a função do PBA em meio ao conjunto de ações realizadas pela SEE/SP; b) analisar o perfil profissional de professor adjacente ao PBA e esperado pela SEE/SP; c) identificar e analisar as aprendizagens profissionais, construídas durante a experiência formativa vivida no âmbito da participação no PBA e a relevância delas na prática cotidiana, atribuída por professoras alfabetizadoras egressas do Curso de Pedagogia e do Programa; d) analisar as formas de consumo e uso de concepções e características profissionais por parte de professoras que tenham participado do projeto na condição de alunas-pesquisadoras.

Nessa pesquisa buscou-se utilizar como procedimento a análise dos materiais e documentos oficiais relacionados ao Programa, e realizou entrevistas coletivas com estudantes que se encontravam em formação inicial de professores (Pedagogia) e também egressas do mesmo curso e da mesma universidade UMC.

Cores (2015) propôs dois grupos focais para a pesquisa, sendo o primeiro grupo composto por alunas do curso de Pedagogia da UMC que acompanhavam o professor regente e alunas que não participaram do Programa, e o segundo grupo formado por ex-alunas do curso de Pedagogia, da mesma universidade, que participaram do Programa, e outras que não participaram.

Cores (2015) revela que os resultados das análises foram pautados nas seguintes afirmações: a)o Programa mantém e tem como base uma lógica discursiva que foi iniciada ao longo dos anos 1980 atribuindo a culpa pelo fracasso da escolarização aos professores, e nesse sentido culpabiliza as IESs responsáveis pela formação profissional destes; b) o Programa foi implantado no contexto das reformas educacionais neoliberais, no Estado de São Paulo, e suas principais concepções foram influenciadas pela matriz político-ideológica e promovem sua manutenção. Contribuiu para a manutenção do discurso construtivista em Educação no Estado de São Paulo e se aplica ao processo da formação inicial de professores.

3.1.5 A Articulação Entre Universidade e Escola: os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização

PEREIRA, M. A. L. **A Articulação Entre Universidade e Escola:** Os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2015.

Pereira (2015) atuou como professora orientadora no Programa e relatou sobre a importância da articulação entre a IES e a rede de escolas públicas que receberam os alunos-pesquisadores.

O objetivo geral apresentado pela autora foi o de analisar os motivos para o ingresso e a avaliação que os diferentes participantes fazem do Projeto e identificar os saberes considerados necessários para atender às demandas do Projeto Bolsa Alfabetização.

Quanto aos objetivos específicos elaborados, foram os seguintes: a) identificar os motivos que levaram os participantes (o aluno-pesquisador, o professor regente e o professor orientador) a ingressarem no Projeto Bolsa Alfabetização; b) identificar, sob o ponto de vista do aluno-

pesquisador, do professor regente e do professor orientador, os aspectos positivos e as fragilidades do Projeto Bolsa Alfabetização; c) identificar quais são os saberes que os alunos-pesquisadores, professor regente e professor orientador julgam necessários para a atuação no Projeto Bolsa Alfabetização.

Para atender aos objetivos, a autora buscou como metodologia realizar grupos de discussão com alunos-pesquisadores de três IESs localizadas no estado de São Paulo. Também foram realizadas entrevistas com os professores regentes das escolas da rede pública estadual de ensino e com os professores orientadores das IESs que aderiram ao Programa.

Tomando como base as entrevistas realizadas com as alunas-pesquisadoras sobre os motivos que as levaram a participarem do Programa, centraram-se nos seguintes aspectos: a) conhecer na prática o cotidiano de uma sala de aula de alfabetização; b) conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de uma escola da rede pública estadual; c) a imersão em uma sala de aula de alfabetização contribuiu para articular os conhecimentos teóricos e práticos; d) compreender como se constitui a interação com a professora regente e os estudantes da sala; d) a importância de desenvolver uma investigação didática, que possibilitou uma ampliação dos conhecimentos adquiridos.

Em relação às entrevistas com as professoras regentes, relataram que o apoio das alunas-pesquisadoras foi uma oportunidade para o desenvolvimento profissional e a uma experiência como coformadoras.

As professoras orientadoras apresentaram que os motivos que levaram à participação no projeto estavam relacionados aos seguintes aspectos: a) possibilidade de articulação entre a universidade e a escola; b) adquirir conhecimento a respeito da legislação e da concepção que foi estabelecida no Programa; c) as situações apresentadas pelas alunas-pesquisadoras fortaleciam a articulação entre teoria e prática.

No que tange aos pontos positivos, levantamos pelas alunas-pesquisadoras que centravam-se em: a) a oportunidade do acompanhamento do processo de alfabetização; b) compreender como o sujeito aprende; c) ter o entendimento das relações que as crianças estabelecem com o saber. Por outro lado, apontaram as fragilidades do projeto: a) o desconhecimento por parte da professora regente do papel da aluna-pesquisadora; b) a falta de habilidades nas relações com aluna-pesquisadora; c) a falta de vagas e o valor da bolsa; d) o desconhecimento de como lidar com as limitações dos alunos-pesquisadores; e) a centralização da participação dos alunos-pesquisadores em apenas uma série.

As professoras regentes indicaram como pontos positivos no Programa a possibilidade da parceria entre ambas. Por outro lado, relataram o desconhecimento do papel da aluna-pesquisadora e as dificuldades de inserir a aluna-pesquisadora na rotina da sala de aula.

Pereira (2015) também investigou qual a visão das professoras orientadoras sobre a participação dos professores regentes no Programa,: a) a atuação como coformadoras das alunas-pesquisadoras; b) a chance de compartilhar e envolver as alunas-pesquisadoras nas atividades e desse modo auxiliar na promoção da articulação entre a teoria e a prática; c) realizar uma investigação didática à luz do conhecimento prático e teórico.

As professoras orientadoras relataram as fragilidades do Programa, a saber: a) a organização e a distribuição do tempo; b) a falta de clareza sobre o papel desempenhado da aluna-pesquisadora; c) a ampliação de vagas; d) que houvesse um encontro semanal com uma carga horária de quatro horas para os encontros formativos nas IESs.

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

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

Essa foi a última pesquisa localizada que discute sobre o Programa Bolsa Alfabetização. Reis (2018) buscou responder à seguinte pergunta norteadora: em que medida o Projeto Bolsa Alfabetização contribuiu na iniciação à docência de suas egressas? Assim, buscou investigar a política que deu sustentação ao Projeto Bolsa Alfabetização e seus efeitos na prática docente de seus egressos. Para atender ao objetivo geral, propôs ainda: a) analisar as políticas de formação de professores nos âmbitos dos documentos federais e do Estado de São Paulo; b) descrever as influências e tendências que emergiram nos discursos predominantes e as ideias-chave da política investigada; c) identificar, sob o ponto de vista dos egressos, os efeitos decorrentes da participação no Projeto Bolsa Alfabetização em suas atuações como docentes.

Utilizou como metodologia analisar os relatórios de pós-doutorado, as teses de doutorado e as dissertações de mestrado que enfatizaram o Projeto Bolsa Alfabetização. Adotou como procedimento uma *survey* por meio de um questionário enviado eletronicamente para um grupo de 408 egressas entre o período de 2015 e 2016. Após o retorno de 135 participantes, foram realizadas entrevistas com cinco egressas do projeto.

Os resultados indicaram, a partir das entrevistas, que a participação no Projeto foi considerada uma conquista, devido à possibilidade de terem adquirido o conhecimento sobre a escola pública, além da relação com o conhecimento alcançada durante a formação inicial de professores. Outro aspecto revelado foi o de uma atuação profissional mais segura e de um melhor preparo para os desafios da prática profissional. Por outro lado, foram apontados como aspectos frágeis do Programa: a articulação entre a universidade e a escola e a descontinuidade da política sem que houvesse uma avaliação a respeito do Projeto.

3.1.7 Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador: o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização

JULIO, E. **Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador**: O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, São Paulo, 2012.

Julio (2012) justifica a sua pesquisa a partir da experiência profissional que adquiriu ao longo dos anos. Relata que atuou como professora nas classes de aceleração no Estado de São Paulo e também assumiu a função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP na Diretoria de Ensino da Região Centro.

Nessa pesquisa, Julio (2012) buscou investigar os processos que visam à formação dos alunos universitários pesquisadores, conhecida como Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Para tanto, desenvolveu uma pesquisa de campo que envolveu alunas-pesquisadoras e professores regentes que participaram do Programa. Relatou que uma das professoras regentes que participou do Programa apresentou dificuldades em trabalhar acompanhada de um adulto na sua sala, pois percebia que, devido à presença desse adulto, as crianças ficavam dispersas. Outra professora explicitou que a presença da aluna-pesquisadora contribuiu para auxiliá-la nos momentos em que precisava dar atenção especial a alguns estudantes da classe do 2º ano. Quando isso acontecia, a professora contava com o apoio dessa aluna-pesquisadora para acompanhar os grupos nas atividades que envolviam a leitura. Uma terceira professora regente afirmou não acreditar no Programa, pois tinha a sensação que a aluna-pesquisadora que a acompanhava especulava e relatava o trabalho desenvolvido à SEE-SP.

Por sua vez, uma das alunas-pesquisadoras que participou da pesquisa relatou que cada professora regente possuía um estilo próprio de trabalhar com seus alunos, e nesse sentido

compreendeu a importância da relação entre a teoria e a prática. Outra aluna-pesquisadora relatou como a professora regente, por meio do uso de cartilha, alfabetizava os estudantes do 2º ano. Uma terceira aluna-pesquisadora que participou do Programa por um período de três anos observou que o material oferecido pelo Programa Ler e Escrever era usado durante todo ano letivo e, inclusive, que a professora regente cantava e contava histórias. Houve relatos de alunas-pesquisadoras que destacaram a sua participação auxiliando os estudantes durante as atividades da sala de aula. Essas alunas-pesquisadoras também consideraram que o Programa foi uma referência para a sua formação e que a IES lhes possibilitou embasamento teórico. Por fim, uma outra aluna-pesquisadora explicou que a organização proposta pela professora regente levava à aprendizagem de como realizar diagnóstico e sondagem sobre o processo de alfabetização.

Julio (2012) afirma que o Programa possui uma relação significativa a respeito do ambiente acadêmico e da prática em sala de aula. Destaca que o diálogo entre os alunos-pesquisadores e os professores orientadores possibilitou a melhoria das condições sobre a alfabetização e contribuiu para a formação dos futuros professores a partir das discussões que ocorriam semanalmente nos encontros propostos pela IES.

3.1.8 Programa Ler e Escrever: A formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras

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

Liberato (2015) atuou no Programa como aluna-pesquisadora enquanto realizava o curso Pedagogia. Ingressando no mestrado, procurou desenvolver uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a formação sob a perspectiva das alunas-pesquisadoras de três IESs parceiras do Programa Ler e Escrever/Escola Pública e Universidade na Alfabetização/Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo.

Entre os objetivos específicos, procurou: a) verificar se a aluna-pesquisadora desenvolve atividades a serem entregues nos encontros de formação; b) investigar com as alunas-pesquisadoras se os professores formadores possibilitam momentos de troca de conhecimentos relacionados à prática do estágio; c) se os professores formadores possibilitam momentos de troca de conhecimentos advindos da prática nesses encontros; d) verificar se a formação

disponibiliza suporte teórico específico sobre alfabetização para que os alunos-pesquisadores possam atuar em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida em três IESs da rede privada, sendo duas faculdades e uma universidade, localizadas na cidade de São Paulo, contando com a participação, nas entrevistas, de seis alunas-pesquisadoras.

Considerou para análise a legislação, as resoluções, os comunicados e os regulamentos que regem o Programa Ler e Escrever – Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo, bem como os referenciais para a formação dos professores, os Guias de Orientações Didáticas e os demais materiais utilizados para a formação das alunas-pesquisadoras envolvidas no Programa.

Os resultados a respeito das análises foram os seguintes: a) o Projeto Ler e Escrever, desenvolvido pelas IESs, contribuiu para a formação das futuras professoras alfabetizadoras desde que tivessem a oportunidade de, nos encontros de formação, discutir os conceitos relacionados à alfabetização a partir da experiência nas escolas; b) a estrutura do Programa promoveu um distanciamento entre as professoras orientadoras das IESs e as professoras regentes, o que indica, na visão de Liberato, uma fragilidade na formação das APs. Entendemos que a aproximação entre esses profissionais contribuiria de modo significativo para a formação dos futuros professores, em um projeto mais articulado e integrado.

Importante também destacar a realização do estágio, que possibilitou a vivência no campo da atuação profissional. O projeto Bolsa Alfabetização gera uma oportunidade de reflexão teórica, porém, de acordo com Liberato (2015), não houve o diálogo entre as IESs e a escola da rede pública estadual.

No que diz respeito à relação teoria e prática, as alunas-pesquisadoras relataram dúvidas sobre o processo de alfabetização, por não terem tido, nos encontros com a professora orientadora, a oportunidade para refletir sobre essa questão. Liberato (2015) apontou que os professores regentes não foram preparados para receber o aluno-pesquisador, e também destacou que não ocorreu diálogo entre o professor regente, o professor orientador e o coordenador pedagógico da escola da rede pública estadual.

3.1.9 As concepções de Linguagem: um olhar sobre materiais do Programa Bolsa

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

Essa pesquisa desenvolvida por Costa (2016) investigou os materiais do Programa Bolsa Alfabetização, tendo como objetivo analisar as contribuições desses materiais para a aprendizagem da língua materna, haja vista que se constituem como referências para a prática pedagógica da maior rede de ensino público no Estado de São Paulo.

Desse modo, procurou responder à seguinte questão norteadora: qual é a concepção de linguagem presente no material distribuído pelo Programa, em especial nas atividades de escrita propostas pelo caderno de atividades do aluno do 2º Ano, do Ciclo I, do ensino fundamental?

Para atender ao objetivo geral e responder à pergunta norteadora, a autora realizou pesquisa bibliográfica e documental. Relatou que nesse Programa estão presentes alguns materiais que foram desenvolvidos pela SEE-SP, a saber: a) análise do Guia do Planejamento e Orientações Didáticas; b) Orientações Curriculares de Língua Portuguesa; c) Orientações Curriculares de Matemática; d) Caderno de atividades do aluno.

Em relação aos resultados, COSTA (2016) afirma que para ocorrer a promoção da melhoria no ensino foram concentrados esforços na formação inicial por meio da implantação do Programa. Também destacou que o referencial teórico adotado foi a Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. Afirmou, ainda, que o Programa apresentou uma diversidade de textos que promoveu o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística. Outro aspecto considerado pela autora foi que os materiais didáticos provocam uma necessidade de reflexão quanto à atuação no cotidiano da sala de aula por meio da mediação do professor regente.

3.2 CONSIDERAÇÕES DO CONJUNTO DAS PESQUISAS RELACIONADAS AO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

Um dos desafios que tivemos nesta tese foi encontrar como dialogar com as pesquisas, desenvolvidas que estão relacionadas ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Após diversas leituras, buscamos verificar, no conjunto dos nove trabalhos, as características que envolvem as particularidades sobre o Programa, tomando como base as três

categorias que esta tese se propôs a aprofundar, a saber: Estrutura, Modalidade de Convênios e os Estágios Supervisionados.

Constatamos que esse conjunto de pesquisas está centrado no Programa e observamos que a maioria dos trabalhos desenvolveu estudos empíricos e utilizou como fonte de dados entrevistas. Os procedimentos metodológicos adotados foram os seguintes: grupo focal, aplicação de questionário e pesquisa *survey (*por meio eletrônico). No conjunto das pesquisas relacionadas ao tema, participaram alunos-pesquisadores, estudantes egressos, estudantes que não participaram do Programa, professores regentes, professores orientadores e especialista que acompanhou o processo de implantação do Programa.

Nesta tese buscamos entrevistar uma representante da DRE, no caso, a supervisora de ensino, que acompanhou e foi responsável por todo o processo de implantação do Programa nas escolas da rede pública estadual de ensino da sua jurisdição, além de uma professora orientadora que atuou na implantação do Programa em sua universidade e tinha ampla experiência como professora alfabetizadora. Ou seja, a presença dessas duas participantes foi um diferencial em relação aos demais estudos realizados.

> *Como eu já tinha trabalhado com alfabetização, eu tinha dado aulas, tinha alfabetizado por alguns anos, então falar de alfabetização não me parecia falar uma coisa complicada, escrever um projeto sobre alfabetização etc. Lógico, eu sabia que tinha de ter um direcionamento muito parecido com o que foi adotado, pela forma adotada pelo governo do Estado, na forma de alfabetizar e etc. Então, sabia que tinha que estar alinhado com a proposta do Estado.* (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz, grifo nosso)

Outro destaque nesta tese foi o *corpus* documental, a partir do qual pudemos desenvolver uma série de procedimentos que nos ajudaram a compreender como o Programa foi implantado e quais seus desdobramentos. Desse modo, nos inspiramos em Bardin (1995) e Amado (2013), com destaque, neste momento, para o segundo autor, que afirma que uma das finalidades da análise de conteúdo "é a de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Por isso, há que começar a espartilhar os textos em unidades de sentido [...]". Portanto procedemos à elaboração das fichas analíticas, as quais subsidiaram a construção dos eixos temáticos seguidos dos conteúdos presentes nos documentos que, em seguida, foram agrupados nas categorias Estrutura, Modalidade de Convênios e os Estágios Supervisionados.

ESTRUTURA DO PROGRAMA

No conjunto das pesquisas relacionadas ao Programa, pudemos verificar que os trabalhos revelam diversos aspectos. Como esta tese se dedicou a compreender as particularidades presentes no Programa, elaboramos três categorias: Estrutura do Programa, Modalidade de Convênios e Estágios Supervisionados.

De acordo com Aparício (2012), o Programa não atingiu de maneira satisfatória o diálogo entre a IES, a DRE e a escola da rede pública estadual.

Andrade (2012) endossa que o diálogo efetivamente não ocorreu ao se referir aos professores regentes e ao professor orientador a respeito da teoria e prática.

Moniz (2010) também reitera que os professores regentes e a escola não tiveram a oportunidade de dialogar com os responsáveis pelas IESs. Nesse aspecto, explica que os professores regentes poderiam ter participado nos debates promovidos pelas IESs.

Reis (2018, p. 134) considerou que o vínculo entre a universidade e a escola não foi plenamente alcançado, afirmando que a FDE centralizou as normatizações do Projeto e reitera que houve a falta de diálogo diretamente entre a escola e a IES, como mencionado nas pesquisas de Andrade (2012), Aparício (2012) e Moniz (2010).

Reis (2018) afirmou que nem todas as IESs encontravam-se estruturadas conforme as diretrizes que constavam nas orientações da FDE, revelando que não houve um real comprometimento de parte das IESs em relação à formação de professores.

Moniz (2010) alertou que em algumas situações os alunos-pesquisadores não foram bem recebidos pelas escolas, que lhes apresentaram um ambiente pouco acolhedor. Tal fato pode indicar que não houve uma plena adesão ao Projeto por parte das escolas da rede pública estadual. A falta de clareza sobre o Programa pode ter sido a causa desta situação.

MODALIDADE DE CONVÊNIOS

Nessa categoria as pesquisas centraram-se sobre o aspecto relativo à bolsa remunerada oferecida aos alunos-pesquisadores.

Andrade (2012) afirma que o fato de ter sido institucionalizada a função de bolsista, acompanhada de um valor remunerado, com uma carga horária e atividades a serem cumpridas, colaborou para que houvesse a parceria entre a IES e o aluno-pesquisador.

Moniz (2010) considerou que o auxílio financeiro foi um fator que contribuiu para a adesão dos alunos-pesquisadores ao Programa.

No conjunto das pesquisas, constatamos que a de Cores (2015) foi a única que realizou uma crítica a respeito do financiamento público para as instituições de ensino superior privadas, ainda que de modo indireto.

Pereira (2015) relatou que o valor proposto pelo Programa referente à bolsa de estudos devia ser revisado, considerando a quantidade de horas que o aluno-pesquisador precisava se dedicar.

Reis (2018) ressalta que a bolsa oferecida foi um elemento importante, visto que possibilitou uma maior adesão ao Programa por parte dos alunos-pesquisadores.

Em síntese, podemos considerar que o conjunto dos nove trabalhos destacou que o valor concedido pela SEE-SP para que o aluno-pesquisador fizesse parte do Programa contribuiu para uma maior adesão, embora tenha sido apontado em uma das pesquisas que o valor ofertado deveria ser revisado. Um aspecto que chama atenção é que a maioria das pesquisas indica que o auxílio financeiro e a isenção das mensalidades são consideradas uma bolsa de estudos. Discordamos dessa análise e esclarecemos que não se trata de uma bolsa de estudos, pois envolveu, como contrapartida dos alunos-pesquisadores, 20 horas semanais acompanhando um professor regente em uma sala de aula da rede pública estadual.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Relação teoria e prática

Verificamos que o conjunto das pesquisas que têm como foco a discussão sobre o Programa, na categoria Estágios Supervisionados, revelou os seguintes aspectos:

As pesquisadoras Andrade (2012), Julio (2012), Liberato (2015), Moniz (2010), Pereira (2015) e Reis (2018) destacaram que o acompanhamento do aluno-pesquisador com o professor regente na sala de aula do 2º Ano, por um tempo mais prolongado, favoreceu a formação inicial dos estudantes que participaram do Programa.

Andrade (2012), ao comparar o acompanhamento que os alunos-pesquisadores realizaram nas salas de aula do 2º ano do ensino fundamental com o estágio supervisionado, feito de maneira convencional, verificou que, enquanto o aluno-pesquisador possuía uma função definida na sala de aula, o aluno que realiza o estágio convencional não tinha um lugar definido no ambiente, bem como dispunha de um tempo limitado para acompanhar a construção de conceitos realizada pelos estudantes da sala de aula.

Julio (2012) considerou que esse Programa implantado pelo governo do Estado de São Paulo trouxe uma proposta inovadora para a formação inicial de professores.

Moniz (2010) admite que houve uma contribuição do Programa em relação ao acesso ao conhecimento sobre a sala de aula, a escola, o processo de alfabetização e a docência, além de reduzir a evasão dos alunos-pesquisadores durante o curso. Há de se ressaltar que essas contribuições estavam relacionadas ao fato da permanência em uma mesma sala de aula por um tempo relativamente prolongado, pela compreensão da definição dos papéis específicos para os alunos-pesquisadores, as escolas e as IESs.

Andrade (2012) revela que a realização do estágio no Programa indicou que o aluno-pesquisador se apropriou do conhecimento prático de forma diferenciada quando comparado aos estudantes que realizam o estágio supervisionado de maneira convencional.

Andrade (2012) esclarece que a experiência no Programa contribuiu para diminuir a lacuna que existe entre a formação docente que acontece na educação superior e aquela que se dá na sala de aula da escola. Nesse sentido, reitera que a participação no Programa ampliou de maneira significativa a formação inicial desses estudantes.

Liberato (2015) também considera que o estágio supervisionado é um espaço que possibilita a vivência, e nesse Programa um dos destaques é que, além do acompanhamento em uma sala de aula, foi oferecido aos alunos-pesquisadores o momento de discussão com o professor orientador sobre essa atuação na escola da rede pública estadual.

Nesse sentido, devemos ponderar que o diálogo entre a IES e a escola da rede pública de alguma forma existiu, devido à presença do aluno-pesquisador e do professor regente na escola da rede pública estadual.

Julio (2012) revelou, na pesquisa que desenvolveu, que o aluno-pesquisador foi considerado como o mediador entre a escola e a universidade.

O que podemos analisar a respeito da fragilidade encontrada no Programa, no que tange ao diálogo, foi que não ocorreu um contato direto entre o professor orientador e o professor regente. Nesse sentido, a entrevista que realizamos com a professora orientadora de uma IES esclarece:

> *Porque que eu acho que os próprios professores que receberam esses alunos na escola eles também não sabiam muito ao certo o que fazer.*
>
> *O que que eu faço com esse aluno de Pedagogia aqui?*
>
> *Então muitos foram tratados como meros estagiários, pareciam que estavam fazendo observação, estágio de observação.*

> *Ou então, corrigi isso aqui pra mim, 'então senta do lado desse aluno'... mas nós tivemos também e sobretudo com o passar dos meses, eles foram, imagino eu, que a* ***gente nunca teve muito contato com a escola*** [...]
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz, grifo nosso)

Nessa entrevista, Beatriz (professora orientadora) esclarece que a professora da rede pública estadual não sabia o que fazer ao receber o aluno-pesquisador na sua sala de aula. Embora a professora da IES tenha relatado a dificuldade sobre a professora regente, em nenhum momento o Programa ou a IES possibilitaram esse movimento de interação entre as docentes.

Liberato (2015) aponta que o Programa apresentou algumas fragilidades no que diz respeito à falta de diálogo entre as IESs e as escolas da rede pública, relatando que os professores regentes não receberam a formação sobre as atribuições a serem desenvolvidas com o aluno-pesquisador.

Diante dessa situação, podemos refletir sobre como um Programa que foi implantado e apresentou uma estrutura de funcionamento envolvendo um conjunto de seis instâncias institucionais não proporcionou uma articulação entre as professoras regentes e orientadora que estão diretamente relacionadas à formação do aluno-pesquisador.

Reis (2018) corrobora com a nossa posição de que o Programa poderia ter proporcionado um diálogo mais aberto entre as professoras orientadoras e as professoras regentes.

Pereira (2015) ressalta sobre a necessidade de uma articulação direta entre professores regentes e professores orientadores.

A título de síntese, podemos considerar que diante das afirmações é importante que as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes ao curso de Pedagogia, no que tange aos estágios supervisionados, proponham articulações que contribuam para a futura atuação profissional. Assim, tomando como base as pesquisas relacionadas ao Programa, há uma deferência a respeito de como o estágio proposto teve destaque na formação inicial.

Desse modo, recomendamos que aqueles que implementam tais políticas ou Programas de apoio, relacionados à formação inicial de professores, reavaliem o conceito e a proposta de estágio supervisionado, considerado por nós como imprescindível para a constituição da profissão da docência.

Andrade (2012) concluiu que o estágio convencional não tem cumprido efetivamente com sua finalidade.

Pereira (2015) assegura que a articulação entre a escola e a universidade, por meio do Programa, pode reconfigurar as ações da IES e da escola da rede pública na medida em que o aluno-pesquisador teve a oportunidade de passar por uma experiência real de ensino e de

aprendizagem acompanhando do professor regente com a finalidade de compreender e refletir sobre suas experiências.

Julio (2012) coaduna também que o Programa construiu uma relação importante entre o acadêmico e a prática da sala de aula, tendo como consequência uma melhoria das condições de alfabetização oferecidas aos estudantes do 2º ano, como também para a futura atuação do professor para os anos iniciais da educação básica.

Reis (2018) esclarece e defende que o Programa promoveu uma articulação entre o conhecimento teórico a experiência na aprendizagem profissional a partir do momento em que o aluno-pesquisador é inserido no contexto da escola para acompanhar um professor regente em uma sala do 2º ano.

Liberato (2015) afirmou que o Programa propiciou uma reflexão em relação à teoria e prática, embora as alunas-pesquisadoras tenham relatado que nem todo o processo de alfabetização tenha sido esclarecido nos encontros com a professora orientadora.

Pereira (2015) admite que o fato do Programa ter proporcionado aos alunos-pesquisadores realizarem o acompanhamento com o professor da rede pública estadual, implicou que o conhecimento fosse além da organização da sala de aula, ou seja, puderam também conhecer a estrutura e o funcionamento da escola pública estadual. Na sua pesquisa, revela que estar no dia a dia da sala de aula de alfabetização contribuiu para fortalecer e articular os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia.

Andrade (2012) ressalta a validade do Programa, porém aponta para a necessidade de se construir uma interlocução entre a escola e a universidade.

Liberato (2015) indica, em sua pesquisa, que houve um distanciamento entre as formadoras das IES, no caso, as professoras orientadoras e as professoras regentes, fato este atribuído à estrutura oferecida pelo Programa. Defende que a aproximação entre esses profissionais contribuiria de forma significativa para a formação dos futuros professores.

Moniz (2010) também defendeu a oportunidade que o Programa proporcionou para que os alunos-pesquisadores vivenciassem o cotidiano escolar, além da sala de aula, do 2º ano da rede estadual de ensino. Essa vivência possibilitou que os alunos-pesquisadores participassem igualmente de atividades que incluíram outros profissionais, como os momentos da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Reis (2018) considerou como sendo um marco inovador do Programa o aluno-pesquisador entrar em contato com o conhecimento dos contextos didático, pedagógico e administrativo do espaço escolar. Da mesma forma, concebeu inovadora a promoção da parceria entre as IESs formadoras e as escolas da rede pública estadual.

Moniz (2010) revela ter sido essencial refletir neste Programa quanto às possibilidades de articulação entre a formação profissional oferecida na escola e no curso de Pedagogia.

Cores (2015) afirma que o Programa defende a operacionalização da ideia de que os professores deveriam desenvolver sua profissionalidade a partir da interação direta como o objeto a ser conhecido.

Acreditamos que essa experiência, no momento do HTPC, também permitiu compreender outros aspectos da realidade escolar, que muitas vezes são oportunidades que nos levam a refletir sobre a prática da Educação, da visão de mundo, de homem e de sociedade.

Outro aspecto encontrado nas pesquisas, abordado por Reis (2018), diz respeito à valorização atribuída pela antecipação do conhecimento da escola pública proporcionado aos alunos-pesquisadores.

A pesquisa de Reis (2018) revelou que essa experiência proporcionou, como consequência, uma maior segurança e uma melhor atuação no futuro professor.

INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

No conjunto dos trabalhos, Andrade (2012), Aparício (2012), Julio (2012), Pereira (2015) e Reis (2018), relataram que a investigação didática foi considerada uma atividade de relevância no Programa.

Durante a elaboração da tese, um dos procedimentos que adotamos foi pesquisar os programas implantados pela SEE-SP que se relacionam com a formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica e que tiveram como objeto de pesquisa a investigação didática. Para tanto, não foram identificados no site da SEE-SP programas que possuem como critério, na formação inicial de professores, elaborar uma pesquisa didática tomando como base a experiência do acompanhamento em uma sala de aula de 2º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, podemos considerar que esse Programa foi inovador ao inaugurar essa modalidade de trabalho, pois possibilitou ao estudante da licenciatura em Pedagogia ou Letras uma série de reflexões a respeito da prática docente.

Andrade (2012) afirma que a investigação didática foi criada para que o aluno-pesquisador aprendesse a observar, a registrar e a analisar os fenômenos da sala de aula. Defende, ainda, que a investigação didática foi considerada uma atividade simples e complexa ao mesmo tempo, pois envolvia uma série de aspectos revelados anteriormente.

Assim sendo, identificamos nas pesquisas que estão relacionadas ao Programa que houve um destaque no que tange ao aspecto da investigação didática a partir da experiência do aluno-

pesquisador em uma sala de aula do 2º ano. Aparício (2012), relatou que, por meio da leitura dos trabalhos realizados pelos alunos-pesquisadores, exigiu uma posição crítica a respeito das observações encontradas no dia a dia da sala de aula.

Pereira (2015) considerou, na sua pesquisa, que a experiência vivenciada nas situações do processo de ensino e aprendizagem que foram oportunizadas pelo Programa favoreceram os momentos de troca e de interação.

Moniz (2010) apontou que a oportunidade de o aluno-pesquisador vivenciar o cotidiano da escola de forma remunerada e prolongada não foi suficiente, porém lhe permitiu realizar a pesquisa didática que contribuiu para tornar essa experiência mais significativa para sua formação inicial de professor.

Aparício (2012) observou que o foco do Programa foi o aluno-pesquisador. Contudo, constatou, por meio dos relatos reflexivos produzidos por esses estudantes, que não houve uma interação entre os alunos-pesquisadores e o professor regente.

Julio (2012) esclarece que semanalmente os alunos-pesquisadores elaboravam os registros e o professor regente realizava as leituras.

Reis (2018) relata que o Programa incentivou que os alunos-pesquisadores, por meio do professor orientador, desenvolvessem pesquisas centradas nas questões que envolvem o processo de alfabetização.

Desse modo, podemos considerar que esses registros possibilitavam um movimento que proporcionava ao aluno-pesquisador desenvolver e se apropriar de uma série de questões fundamentais à profissão docente, tais como: coerência do texto; elaboração de argumentos; embasamento teórico; propostas de intervenções – ou seja, possibilitou um conhecimento para sua formação inicial de professor e futura atuação profissional.

ENCONTROS COM PROFESSOR ORIENTADOR

Como apresentado no Capítulo 4, o Programa foi estruturado considerando a importância de se realizar encontros entre o aluno-pesquisador e o professor orientador. Esse momento, considerado fundamental, favoreceu as discussões a respeito das trocas de experiências vivenciadas nas escolas da rede pública estadual. A participação nesses encontros era uma das atribuições pautadas pelo Programa a respeito dos alunos-pesquisadores e da participação das IESs. Tomando como base as pesquisas relacionadas ao Programa, foi uma das experiências que contribuíram para a formação e a atuação do aluno-pesquisador no que diz respeito à relação teoria e prática, bem como às reflexões críticas sobre as questões educacionais.

Moniz (2010) afirma que os encontros entre aluno-pesquisador e professor orientador foram considerados como reuniões de formação e, nesse sentido, foi um aspecto diferenciado em relação a outros projetos. Um dos aspectos que eram tratados nessas reuniões de formação foram as estratégias relacionadas à atuação com os estudantes do 2º ano. Ainda, a autora esclarece que a reunião com a participação do grupo de alunos-pesquisadores era composta por estudantes que se encontravam em turmas diferentes, o que indicava uma riqueza devido aos grupos heterogêneos. Também foi apontado que havia uma solidariedade entre os estudantes. Esclarece ainda que o período dos encontros formativos, entre professor orientador e aluno-pesquisador, deveria ser, em sua opinião, de pelo menos quatro horas por semana, e que gostaria que o Programa fosse estendido para outras séries.

ALFABETIZAÇÃO

Moniz (2010) afirmou que o Programa defende que alfabetizar é construir conhecimento e esclarece que a concepção de alfabetização vem sendo difundida no Brasil, desde a década de 1980, com a entrada do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas da rede pública estadual.

Costa (2016) relatou que o destaque ao referencial teórico no Programa foi inspirado na Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. Relatou também que os materiais didáticos foram inseridos tomando como base outro projeto que acontecia na Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, denominado, Programa Ler e Escrever.

Cores (2015) revelou que esse Programa contribuiu para a manutenção do discurso construtivista em Educação no Estado de São Paulo.

Por outro lado, Reis (2018) acrescentou que um dos pontos a ser destacados, a partir dos relatos das alunas-pesquisadoras, foi a ausência do conteúdo que discute a teoria construtivista durante a formação inicial de professor. Diante dessa situação, Reis (2018) considerou que se alunas-pesquisadoras tivessem, na formação inicial, discutido sobre esse conteúdo, possivelmente, teriam melhor desempenho durante o Programa.

PROFESSORA REGENTE

Quando estávamos nos apropriando a respeito das particularidades presentes no Programa, consideramos que o professor regente foi um dos atores fundamentais para que o

aluno-pesquisador entrasse em contato com a realidade do dia a dia da escola da rede pública estadual e com as questões pedagógicas, tendo destaque o processo de alfabetização.

Aparício (2012) afirmou que no Programa o aluno-pesquisador teve uma oportunidade privilegiada ao acompanhar um professor regente.

Pereira (2015) relata em sua pesquisa que, além de o professor orientador ter uma atuação direta sobre o aluno-pesquisador, o mesmo também ocorreu com a professora regente, atuando como coformadora. Por outro lado, Pereira (2015) evidenciou que a professora regente não tinha o conhecimento a respeito dos papéis dos alunos-pesquisadores a serem desempenhados no acompanhamento das aulas do 2º ano.

Julio (2012) também revelou que a professora regente apresentou dificuldades em trabalhar tendo em sua sala de aula o acompanhamento de um adulto.

Em síntese, as pesquisas relatadas apresentam que a professora regente atuou como coformadora. Nesse sentido podemos considerar que esse também foi um importante espaço de formação e de reflexão a respeito da prática docente. Mais um dilema que se apresentou foi o distanciamento entre a implantação do Programa, sendo que parte dos professores regentes que não tinham clareza sobre os papéis a serem desempenhados.

ALUNO-PESQUISADOR

Pereira (2015) identificou, em sua pesquisa, quais motivos levaram os alunos-pesquisadores a participarem do Programa. Os motivos foram pautados nas seguintes questões: possibilidade de parceria entre a IES e a escola da rede pública; relação entre teoria e prática e ao fato das IESs considerarem os saberes construídos pela escola. Quanto aos saberes necessários, indicados pelas alunas-pesquisadoras, revelaram que estão relacionados aos aspectos: saber a respeito do processo de alfabetização; saber da psicologia da criança, saber que envolve a relação do professor regente com os estudantes do 2º ano; saberes teóricos e didáticos para alfabetizar.

Este capítulo teve como finalidade apresentar o conjunto das pesquisas que estavam relacionadas ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Alfabetização. Foram identificados, no total, nove trabalhos que têm como destaque o Programa, e a partir deles relacionamos os principais resultados apresentados pelos pesquisadores:

a) os alunos-pesquisadores que participaram do Programa se apropriaram do conhecimento de uma forma mais qualificada em relação aos demais;

b) o acompanhamento prolongado em sala de aula permitiu ao aluno-pesquisador ampliar, de modo significativo, a formação recebida na universidade;

c) foi considerada uma experiência bem sucedida devido, entre outros fatores, à permanência em uma mesma sala de aula, por tempo prolongado, para acompanhar o professor regente, clareza da definição dos papéis específicos, articulação entre as experiências na escola e a formação nas IESs, iniciação às atividades docentes, remuneração que permitiu a permanência do aluno-pesquisador na IES, vivência do cotidiano escolar e participação da HTPC;

d) a oportunidade de poder realizar o acompanhamento do processo de alfabetização;

e) compreender como o sujeito aprende e como se estabelecem as relações com o saber;

f) o Programa mantém e tem uma lógica discursiva, iniciada ao longo dos anos de 1980, atribuindo a culpa pelo fracasso da escolarização aos professores;

g) o Programa foi implantado no contexto das reformas educacionais neoliberais, e suas principais concepções foram influenciadas pela matriz político-ideológica;

h) adquirir o conhecimento a respeito da legislação e da concepção do Programa;

i) o desafio de ter um aluno-pesquisador acompanhando uma sala junto ao professor regente;

j) a necessidade de se rever a lacuna de diálogo entre o professor regente e o professor orientador;

CAPÍTULO 4.
Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: contexto social, econômico, histórico e particularidades

Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: contexto social, econômico, histórico e particularidades

Neste capítulo apresentaremos resultados e análise da pesquisa que tem como objetivo geral investigar um modelo de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Para atender ao objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) contexto político, econômico e social em que foi implantado; b) particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta; e c) contribuições do Programa para a formação inicial de professores. Para a realização desta pesquisa, foi necessário que nos debruçássemos sobre duas importantes fontes de dados: dimensão documental e empírica, que contribuíram para conhecermos em profundidade um programa que foi implantado no Estado de São Paulo.

Neste capítulo detalharemos como este Programa foi se constituindo e os seus desdobramentos.

Iniciaremos analisando o contexto político e social em que foi implantado o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, visando compreender sua inserção no âmbito do Estado de São Paulo e das políticas de formação de professores estabelecidas no período de 2007 a 2016.

4.1 CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E HISTÓRICO

> [...] Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as ideias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento das ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas (SOUZA, 2014, p. 82).

Neste tópico abordaremos o contexto social e histórico em que o Programa foi implantado, porém, será importante considerarmos as determinações políticas e econômicas que se fizeram presentes a partir dos anos 1990, nos contextos internacional e nacional. Nesse período, o processo de redemocratização do Estado brasileiro possibilitou, por um lado, a construção de uma agenda cujo foco centrou-se na educação como direito social e dever do Estado.

Como analisam Zibetti; Pacífico; Tamboril (2016, p.25),

> [....] o primeiro marco rumo à construção de uma agenda internacional para educação, na década de 1990, foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, considerada a Carta Magna para as crianças de todo o mundo.

Essa Carta Magna é um dos instrumentos dos direitos humanos mais aceito na história universal, ratificada por 196 países, entre os quais o Brasil, que confirmou sua adesão à Convenção em 24 de setembro de 1990 (ZIBETTI; PACÍFICO; TAMBORIL, 2016, p.26).

De acordo com, Frigotto e Ciavatta (2003), durante a década de 1990 houve uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Nesse sentido, registra-se a presença de organismos internacionais por meio de assessorias técnicas, promoção de eventos e elaboração de documentos que impactam no cenário da educação brasileira.

Em relação aos eventos, realiza-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, sendo considerada um dos acontecimentos mais relevantes para a educação, contando com representantes de 155 países e com o financiamento de órgãos internacionais de destaque (ZIBETTI; PACÍFICO; TAMBORIL, 2016, p. 26).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi acordado, entre os 155 governos, assegurar uma educação básica de qualidade e atender às necessidades principais da aprendizagem (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

O Banco Mundial, copatrocinador da Conferência em Jomtien, adotou as conclusões a respeito das diretrizes políticas para as próximas décadas, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e aumentar a eficácia do ensino, entre outras (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99).

Outra contribuição importante para a Educação nesse mesmo período foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors, produzido entre 1993 e 1996 a pedido da UNESCO[1] (ZIBETTI; PACÍFICO; TAMBORIL, 2016, p. 26).

[1] Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) fundada em 16 de novembro de 1945 e a Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 com o início das atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/

O Relatório apresenta temas que envolvem a solidariedade para enfrentar as tensões globais, demandas de conhecimento da tecnologia da informação e outros. Afirmam que "[...] educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média" (SHIROMA *et al.*, 2002, pp.58-59 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99).

Do ponto de vista internacional, Digiovanni e Souza (2014) analisam que nas últimas décadas do século XX havia uma intensa pressão política fortemente marcada pela reivindicação do direito à educação pública, universal, democrática, laica e de qualidade. Assim, diante desse panorama, as agências internacionais recomendaram alguns acordos que tivessem como destaque uma educação para todos.

> Na educação pública, as intervenções mais significativas vieram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Dentre essas agências, destacam-se a UNESCO, a UNICEF[2], o PNUD[3] e o BID[4] na implantação das ações decorrentes da conferência. Os governos que dela participaram, assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 50).

Do ponto de vista nacional, as primeiras inserções do neoliberalismo ocorrem com a eleição do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, primeiro presidente eleito democraticamente, desde 1960, com um discurso notadamente neoliberal, prometendo retirar o Brasil do atraso histórico em que se encontrava, a partir de um amplo projeto de privatizações de empresas estatais, abertura da economia, quebra de monopólios e reformas (previdenciária, tributária, trabalhista etc.). Tal projeto político-econômico visava modernizar o País, reduzindo o tamanho e o papel do Estado, postergando aposentadorias, redimensionando impostos e flexibilizando leis trabalhistas, criando, portanto, as condições ideais para a inserção do Brasil na nova economia global.

---

[2] Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em inglês "*United Nations Children's Fund"* é uma agência das Nações Unidas e tem por objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, e está presente em 191 países e territórios de todo o mundo. Fonte: www.significados.com.br/unicef.

[3] Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construírem uma vida mais digna. Fonte: https://nacoesunidas.org/agencia/pnud.

[4] Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é o maior e mais antigo banco do desenvolvimento multilateral regional do mundo, é a principal fonte de financiamento multilateral para o desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e no Caribe.

Contudo, a crise política que levou ao *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992 freou tal processo, que viria a ser retomado pouco tempo depois pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Ao longo de seus dois mandatos, Fernando Henrique Cardoso procurou implementar uma agenda de característica neoliberal, obtendo sucesso apenas parcial em seu propósito.

Com as eleições dos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e de Dilma Vana Roussef (2011 a 2016), ambos do PT (Partido dos Trabalhadores), a agenda neoliberal foi minimizada em alguns aspectos, sendo retomada a partir de 2016, pelo presidente Michel M. Elias Temer Lulia, após o *impeachment* de Dilma Vana Rousseff.

A partir de 2019, sob o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro o projeto neoliberal ganhou grande impulso a partir da agenda de reformas do ministro da economia Paulo Guedes.

Voltando especificamente para a análise do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, buscamos estabelecer a relação deste não apenas com a política, mas também com a situação econômica do Brasil durante o período de sua implementação.

Para tanto, apresentamos a variação percentual do Produto Interno Bruto – PIB[5] entre os anos de 2003 e 2016 e, a partir dela, levantamos algumas hipóteses (Tabela 3).

O ano inicial da tabela foi escolhido de forma arbitrária com o intuito de permitir uma análise que ultrapasse o período de existência do Programa, de modo que nos possibilite melhor contextualizá-lo no cenário econômico do País.

[5] O Produto Interno Bruto – PIB não é o total de riqueza existente em um país; esse é um equívoco muito comum, pois dá a sensação de que seria um estoque de valor que existe na economia, como uma espécie de tesouro nacional. O PIB é, contudo, apenas um indicador síntese de uma economia. Ele ajuda a compreender um país, mas não expressa importantes fatores, como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde. Um país tanto pode ter um PIB pequeno e ostentar um altíssimo padrão de vida, como registrar um PIB alto e apresentar um padrão de vida relativamente baixo.

Tabela 3 – Percentual do Produto Interno Bruto nos anos de 2003 a 2016

Ano	Variação do PIB %	Presidente	Filiação do Partido
2003	1,14	Luiz Inácio Lula da Silva	Partido dos Trabalhadores –PT
2004	5,76		
2005	3,20		
2006	3,96		
2007	6,07		
2008	5,09		
2009	**- 0,13**		
2010	7,53		
2011	3,97	Dilma Vana Rousseff	
2012	1,92		
2013	3,00		
2014	0,50		
2015	**- 3,55**		
2016	**- 3,31**	Dilma Vana Roussef (até 31/08)	Partido dos Trabalhadores – PT
		Michel Miguel Elias Temer Lulia	Movimento Democrático Brasileiro – MDB

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisarmos a tabela, é possível identificar o comportamento da economia brasileira e buscar estabelecer uma correlação entre o desenvolvimento da economia e a implantação, o desenvolvimento e a interrupção do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Ao longo do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), verificamos um crescimento consistente do PIB, o que indica um aquecimento da atividade econômica com geração de emprego e renda à população que, associado a um conjunto de programas sociais bem-sucedidos (Programa Bolsa Família e Programa Fome Zero, entre outros), permitiram que uma parcela significativa da população brasileira começasse a ter acesso a uma série de bens e serviços que até então não tinham.

Do mesmo modo, a implantação do Programa Universidade Para Todos – PROUNI, por parte do governo federal, permitiu, em curto espaço de tempo, o acesso de um enorme contingente de brasileiros à universidade, levando ao crescimento exponencial do número de vagas nas instituições particulares de ensino, que muito se beneficiaram dessa política.

De acordo com Sampaio (2014), o financiamento público se dirige a estudantes que estão matriculados em instituições privadas e ocorre por meio de dois programas federais: o Prouni e o Fies.

> Desde a implementação desses programas na segunda metade dos anos 2000, o setor privado passou a ser fortemente financiado pelo Estado. Pode-se argumentar que ambos financiam estudantes e não instituições, mas é inegável sua contribuição para o crescimento das matrículas privadas e, consequentemente, para a manutenção da expansão desse setor, no qual um terço dos alunos matriculados já é financiado pelo Prouni e pelo Fies. (SAMPAIO, 2014, p. 146)

Nesse contexto, os cursos de licenciatura se multiplicaram rapidamente e passaram a formar os novos professores que, em breve, estariam ministrando aulas nas escolas da educação básica em todo o País.

No início do segundo mandato do Presidente Lula, a economia continuava crescendo com vigor e o PIB atingiu marcas ligeiramente superiores a 6% em 2007 e a 5% em 2008, o que permitiu, entre outras coisas, uma maior capacidade de investimento por parte do Estado. Tal situação, associada ao sucesso dos programas sociais implementados pelo governo federal, alavancava cada vez mais a popularidade do Presidente Lula (PT).

Hegemônico no Estado de São Paulo desde 1995, conforme demonstra o quadro abaixo, o PSDB, que após oito anos à frente do governo federal, com o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), havia perdido a presidência da República para o PT na eleição de 2002, se aproveitou do bom momento da economia e passou a investir em uma parceria entre os setores público e privado, lançando o Programa em 2006.

Quadro 3 – Governadores do Estado de São Paulo desde 1995 – Hegemonia do PSDB

Governador	Partido	Período	Fato Relevante
Mário Covas	PSDB	1995-1998	
		1999-2001	Deixa o governo por motivo de saúde.
Geraldo Alckmin (vice em exercício)		2001-2002	Assume após o afastamento de Mário Covas.
Geraldo Alckmin		2003-2006	Deixa o governo para disputar a eleição presidencial.
Claudio Lembo (vice em exercício)	PFL	2006	Assume para Geraldo Alckmin disputar a eleição presidencial.

Governador	Partido	Período	Fato Relevante
José Serra	PSDB	2007-2010	Implanta o Programa. Deixa o governo para disputar a eleição presidencial.
Alberto Goldman (vice)		2010	Assume para José Serra disputar a eleição presidencial.
Geraldo Alckmin		2011-2014	
		2015-2018	Deixa o governo para disputar a eleição presidencial.
Márcio França (vice em exercício)	PSB	2018	Assume para Geraldo Alckmin disputar a eleição presidencial.
João Dória	PSDB	2019-(...)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que abalada pela crise mundial de 2008, a economia brasileira reagiu muito bem, amparada pela agenda de estímulo ao consumo, desonerações e ampliação do gasto público, o que garantiu grande popularidade ao presidente Lula e levou à eleição de Dilma Rousseff em 2010.

Nesse intervalo de tempo, José Serra, eleito governador do Estado de São Paulo, colocou em prática o Programa, em 2007. Após realizar uma gestão de destaque à frente dos ministérios do Planejamento e da Saúde durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, buscava agora como governador do Estado de São Paulo deixar a sua marca na área da Educação, o que o credenciaria para a disputa da sucessão presidencial em 2010.

Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que José Serra obteve um bônus político com a implantação do Programa, as instituições particulares de ensino auferiram grandes lucros, visto que houve uma vultuosa transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em detrimento das universidades públicas.

Nesse período as instituições da rede particular apresentaram crescimento expressivo. Para exemplificar, de acordo com os dados mais recentes, disponibilizados pelo Inep no ano de 2018, o Brasil apresentou um considerável número de ingressantes em cursos de educação superior de graduação, totalizando 3,4 milhões. Importante revelar que, desse total, 83,1% estão em instituições da rede privada de ensino, fato que corrobora o seu crescimento (BRASIL, 2019b, p.14).

Ainda, se compararmos o crescimento nos últimos dez anos, constata-se que, no período de 2008 a 2018 houve uma expansão de 59,3% na rede privada, enquanto a rede pública cresceu 7,9% (BRASIL, 2019b, p. 14).

Assim, quando José Serra deixou o governo do estado para concorrer, mais uma vez, à presidência da República, o Programa foi mantido por Geraldo Alckmin, seu sucessor, até 2015. Porém à intensa crise política deflagrada a partir da reeleição de Dilma Rousseff somou-se uma forte crise econômica que vinha sendo gestada desde 2014. Tal crise levou o país à recessão, com sucessivas retrações do PIB e a retração de todos os índices econômicos, que se traduziu pela queda de arrecadação do governo e grande elevação da dívida pública e da taxa de juros, entre outros.

Dessa maneira, com o cenário econômico adverso, houve uma necessidade de redução de gastos públicos em todos os níveis. No Estado de São Paulo a situação não foi diferente e começou um grande corte de gastos por parte do governo estadual. Desse modo, a crise econômica pode ser vista como um dos fatores determinantes para a suspensão do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade em 2016.

Como anunciado nesta tese, o Programa foi implantado inicialmente na cidade de São Paulo e gradativamente foi se expandindo para interior e litoral do Estado de São Paulo, pelo governador José Serra, por intermédio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Ao realizar uma retrospectiva de como o Programa foi anunciado à população, veiculava-se que a partir do ano de 2007 haveria dois professores nas salas de aula para os estudantes do 2º ano dos anos iniciais da educação básica na rede pública estadual de ensino, conforme o excerto de uma das entrevistas que realizei durante minha pesquisa:

> *"[..] Então, eu acho que isso daí têm muitas facetas, têm várias coisas. Num primeiro momento, eu acho assim que o Programa, ganhou uma* ***publicidade muito grande****.*
>
> *Ele foi publicidade para campanha política, ele saiu na televisão, na propaganda, olha dois professores na sala de aula.* ***Olha o governo do estado está preocupado com a qualidade do ensino com a alfabetização das crianças****. Nós estamos colocando dois professores na sala de aula. Então, isso na época, no meu olhar teve assim uma repercussão positiva porque a maioria das pessoas inclusive os pais poderem ouvir que você vai poder ter dois professores na sala de aula* ***é muito fácil as pessoas relacionarem isso a uma melhor qualidade no ensino.***
>
> *Eu acho que um dos lados, acho que é importante a gente enxergar nesse projeto é esse lado aí, de dois professores na sala de aula.*
>
> *Porque assim que era veiculado, muito embora nós soubéssemos que não eram dois professores na sala de aula. Era um professor e um estudante de*

> *Pedagogia ou um estudante de Letras, um futuro professor. Mas ficou aquele negócio, eu acho que por um lado, essa* ***política pública inicialmente ela teve, assim, ganhou visibilidade justamente por essa frase: dois professores em sala de aula."***
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz, grifo nosso)

Precisamos analisar esse cenário. Na verdade, não se trata de dois professores, pois entendemos que um profissional para ser nomeado como professor significa que possui uma formação específica que lhe outorga ser professor. Nesse caso, o que de fato ocorreu foi a participação de um estudante do curso de Pedagogia e Letras que acompanhava o professor regente da sala de aula do 2º Ano na escola da rede pública estadual de ensino.

Diante do exposto podemos realizar algumas indagações: Qual era o interesse político para a criação do Programa? Seria uma alternativa para garantir a qualidade nos anos iniciais da educação básica? Qual era o interesse ao inserir um estudante de Pedagogia ou Letras em sala de aula para acompanhar o professor?

Mas, por outro lado, haver a possibilidade de um estudante do curso de Pedagogia ou Letras participar do Programa, acompanhando um professor regente por um longo período de permanência em sala de aula e tendo um professor orientador para discutir o que acontece no cotidiano escolar, consideramos ser uma experiência benéfica para sua formação e futura atuação como professor.

Ao retomar os documentos legais que nortearam o Programa, verifica-se que a justificativa apresentada para instituir o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade está pautada em:

> Considerando o disposto no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de *promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação*, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com *instituições públicas e privadas*; e
>
> Considerando que a aproximação entre a *Secretaria da Educação e as instituições de ensino superior* responsáveis pela formação de docentes pode-se constituírem campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual. (SÃO PAULO, Decreto nº 51.627, 2007a, grifo nosso)

O governador recorre a um documento anterior datado de 1976, em que se estabelece o intercâmbio entre as instituições públicas e privadas, e nesse sentido busca uma aproximação entre as escolas da rede pública e as universidades como previsto nos objetivos do Programa, a saber:

> I. possibilitar que as **escolas públicas** da rede estadual de ensino **constituam-se em "campi" de pesquisa** e desenvolvimento profissional para futuros docentes; II. propiciar a integração entre os **saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional** necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino; III. permitir que os **educadores da rede pública** estadual, em **colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações** que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, Decreto Nº 51.627, 2007a, grifo nosso)

Continuando o percurso histórico, pudemos constatar que, no dia seguinte à publicação do Decreto sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo tornou pública a Resolução SE Nº 18, pela qual instituiu o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.

A Resolução SE Nº 18, publicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo, considera que o primeiro ano de escolaridade obrigatória é essencial para a formação das crianças e, ainda, afirma que ao término da 1ª série[6] o estudante que estiver alfabetizado possivelmente terá sucesso nas aprendizagens do Ciclo e consta que as oportunidades oferecidas aos alunos das IES de vivenciarem com professores regentes uma prática de uma escola real poderá ampliar o significado teórico obtido no meio acadêmico (SÃO PAULO, 2007b).

Consideramos, com base na Resolução SE Nº 18, que é a partir desse momento que o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi incorporado ao Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, que têm como finalidade:

> I - possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessárias aos futuros profissionais de educação sobre a natureza da função docente no **processo de alfabetização** dos alunos da 1ª série do Ciclo I; II - apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita a todos os alunos ao final do ano letivo (SÃO PAULO, 2007b).

Entendemos que neste momento o Programa esclarece em que nível de ensino o estudante universitário irá acompanhar a classe e qual é a finalidade da atuação do aluno-pesquisador.

A proposta de o aluno-pesquisador atuar junto ao professor regente, além de ser um importante elemento para sua formação, atendia a um anseio mais imediato, ou seja, criar um novo elemento que pudesse contribuir para a melhora do processo de alfabetização dos alunos

[6] Atualmente o 2º Ano do Ensino Fundamental de 9 Anos corresponde à 1ª Série do Ensino Fundamental. Essa implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos aconteceu na cidade de São Paulo no ano de 2006.

do 2º ano do ensino fundamental de nove anos. Nesse sentido, trazemos os dados do IDEB correspondentes ao período de duração do Programa.

Tabela 4 – Índice de Desempenho no IDEB

Ano	IDEB – Brasil	IDEB – São Paulo
2007	4,0	4,8
2009	4,4	5,3
2011	4,7	5,4
2013	4,9	5,8
2015	5,3	6,2
2017	5,5	6,5

A tabela acima revela que os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação – Ideb no Brasil e no Estado de São Paulo indicam crescimento quantitativo na rede pública estadual de ensino dos estudantes dos anos iniciais da educação básica. Ressalta-se que o IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2007 e tem como finalidade apontar como se encontra, por meio dos indicadores, a situação da qualidade do ensino no País.

Nesse sentido, foi realizada inicialmente uma projeção sobre o Brasil, em relação ao IDEB, que atingisse uma média numa escala de 6,0 pontos até o ano de 2021. Esse valor da escala corresponde ao patamar educacional dos países que fazem parte da OCDE. Como constatado na tabela acima, desde o ano de 2015 o Estado de São Paulo conseguiu atingir a escala proposta para o Brasil (6.0 pontos), porém, ainda não conseguimos que todos os estudantes paulistas, ao término do 1º Ciclo, tenham se apropriado da leitura e da escrita, o que revela que as políticas públicas voltadas para a qualidade da educação ainda não foram eficientes para atingir essa meta.

Recentemente foi implantado pelo Ministério da Educação – MEC a Política Nacional de Alfabetização (PNA - 2019), que afirma, por meio da Secretaria da Alfabetização que

> [...] exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revele a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização [...]. (BRASIL, 2019c, p.10,)

Essa afirmação aponta para a necessidade de mudanças ousadas em relação às políticas voltadas à alfabetização.

Em síntese, consideramos que o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi proposto pelo governo estadual de São Paulo no ano de 2007, e a realização ocorreu por intermédio da SEE-SP e da FDE, que possibilitaram firmar convênios com IESs.

Vale destacar que no início da implantação do Programa a situação econômica do País era de crescimento, e consequentemente permitia maiores investimentos.

Por outro lado, levantamos a hipótese de que o encerramento do Programa estava relacionado à escassez de recursos financeiros no momento em que a economia do País se encontrava em crise e bastante comprometida.

Destacamos também que o Programa articulou com outro projeto que estava em andamento e que tinha como ênfase a dimensão da alfabetização. Nesta tese, consideramos que o Programa visava, além da melhoria no processo de alfabetização no Estado de São Paulo, oferecer um apoio à formação inicial de professores para anos iniciais da educação básica.

No próximo item discutiremos os aspectos que dizem respeito ao Programa no âmbito da três Categorias: Estrutura, Modalidade de Convênios e Estágio Supervisionado.

4.2 PARTICULARIDADES: ESTRUTURA, MODALIDADE DE CONVÊNIOS E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Outra dimensão importante desta pesquisa é conhecer as particularidades do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, que foi instituído oficialmente a partir do Decreto nº 51.627, publicado em 1º de março de 2007, pelo governador do Estado de São Paulo José Serra, a fim de compreender a concepção de formação inicial de professores.

Desse modo, apresentamos o item das particularidades do Programa, sob o aspecto formativo. Para tanto, exigiu um detalhamento minucioso e buscamos organizá-lo da seguinte maneira:

4.2.1. Categoria I: Estrutura do Programa

4.2.2. Categoria II: Modalidade de Convênios

4.2.3. Categoria III: Estágios Supervisionados

Nessa dimensão estarão presentes os documentos oficiais relacionados ao Programa e alguns excertos da pesquisa que realizamos com a supervisora da DRE e a professora orientadora e coordenadora que participaram do Programa.

4.2.1 Categoria I: Estrutura do Programa

Nesta categoria estão relacionados os aspectos das instâncias institucionais relacionadas ao Programa. A seguir detalharemos cada um dos eixos temáticos que compõem esta categoria.

4.2.1.1 Instâncias envolvidas

Esse é o primeiro programa implantado no Estado de São Paulo com uma articulação envolvendo ao mesmo tempo diversas instâncias. Como temos interesse em conhecer as particularidades presentes no Programa, será fundamental apresentar cada uma das instâncias envolvidas.

O governador, quando implantou o Programa, estabeleceu que o desenvolvimento seria realizado por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo[7] – SEE-SP, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação[8] – FDE.

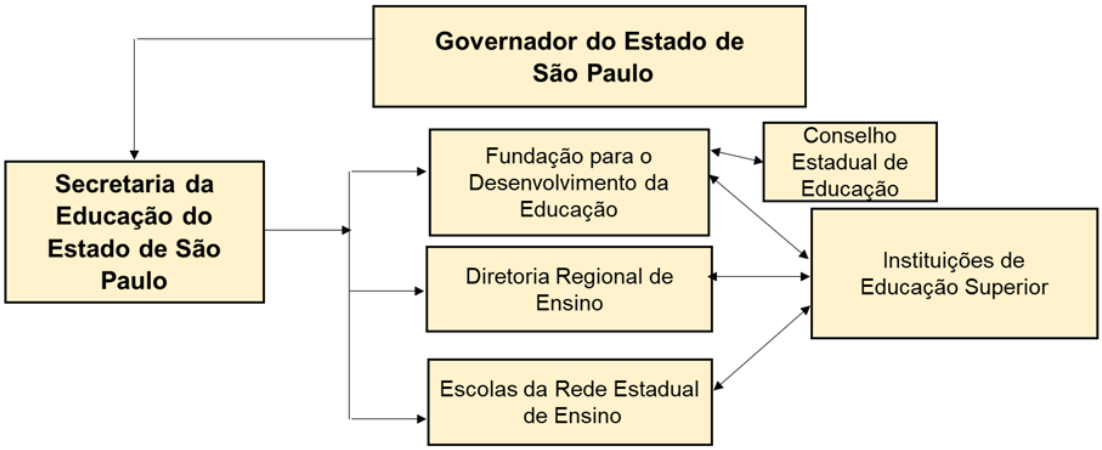
Para tanto, a FDE firmou convênios com Instituições de Ensino Superior – IESs, e houve também a participação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEE-SP, das Diretorias Regionais de Ensino – DREs e das escolas da rede pública estadual de ensino.

A figura 1 representa a estrutura das seis instâncias que participaram do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, que a seguir detalharemos:

[7] "A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,4 mil escolas, 3,7 milhões de alunos e 245,2 mil servidores nos quadros do Magistério, no quadro de Apoio Escolar e no quadro da Secretaria da Educação. São mais de 139,9 mil professores ativos e 4,8 mil diretores de escolas, distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais. Conta com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e seis Coordenadorias; Escolas de Formação e Aperfeiçoamento de Professores; Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; Coordenadoria de Informação; Monitoramento e Avaliação Educacional; Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares e outros" – http:// https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/.

[8] A Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE "foi criada em 23 de junho de 1987 e é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como implantar e gerir programas" – http://lereescrever.fde.sp.gov.br.

Figura1 – Estrutura dos órgãos envolvidos no Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando o Programa foi instituído, ficou estabelecido que o desenvolvimento estivesse sob a responsabilidade das duas principais instâncias SEE-SP e FDE, de modo que esses órgãos foram fundamentais para a viabilização e a execução do projeto.

Ao realizar as pesquisas nos documentos oficiais, compreendemos que o funcionamento do Programa se deu por meio da FDE e contou, inevitavelmente, com a celebração de convênios de IESs. Para tanto, as IESs deveriam atender diretrizes e normas expressas nos documentos governamentais.

Ao firmar o convênio, houve a participação do CEE-SP com a finalidade de analisar e emitir o parecer a respeito dos Planos de Trabalhos submetidos pelas IESs. Portanto, após o parecer emitido, retornava a análise à FDE para finalizar o Termo de Convênio estabelecido entre o Estado e a IES.

A SEE-SP, por meio das Diretorias Regionais de Ensino – DREs localizadas no Estado de São Paulo, implantou o Programa nas escolas da rede pública estadual de ensino disponibilizando salas de aula do 2º Ano do ensino fundamental da educação básica.

Em seguida, as escolas da rede pública estadual recebiam os estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras para que realizassem acompanhamento com o professor regente das salas dos 2º Anos do Ensino Fundamental de 9 Anos.

Esclarecemos que as orientações relativas às instâncias que participaram do Programa ocorreram por meio das publicações em Diário Oficial do Estado ou por meio de comunicados *on line* que revelam procedimentos, normas, diretrizes e orientações periódicas referentes às dimensões pedagógica, administrativa e financeira do Programa.

Desse modo, apresentaremos, neste capítulo, como ocorreu a organização e a execução do Programa, pois foram necessárias orientações específicas que estão expressas nas publicações emitidas pelos órgãos do poder executivo do Estado de São Paulo.

4.2.1.2 O que expressam os documentos oficiais

Nesta dimensão localizamos documentos oficiais que constituíram e orientaram o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Foram identificados e analisados doze Decretos ou Resoluções referentes ao período de 1º de março de 2007 a 1º de abril de 2016, que revelam aspectos do Programa.

Os documentos foram localizados e selecionados por meio de uma pesquisa realizada no sítio eletrônico http:/www.lereescrever.fde.sp.gov.br e publicados no formato de Decretos e Resoluções pelo governador do Estado de São Paulo e pelo secretário de Educação do Estado de São Paulo.

A seguir, organizamos e relacionamos no Quadro 4 os documentos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa. Ele foi composto considerando os seguintes aspectos: a) número sequencial dos documentos arrolados; b) tipo de publicação do documento – Decreto ou Resolução – acompanhado do número de identificação; c) data da emissão do documento; d) título do documento.

Quadro 4 – Documentos oficiais relacionados ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

Nº	Decreto ou Resolução	Data da emissão do documento	Título do Documento
1.	Decreto Nº 51.627	1º/03/2007	Institui o Programa "Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade".
2.	Resolução SE Nº 18	2/03/2007	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
3.	Decreto Nº 51.630	5/03/2007	Institui Grupo de Trabalho incumbido de estudar a situação da formação inicial de professores para educação básica no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.
4.	Resolução SE Nº 22	29/03/2007	Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
5.	Resolução SE Nº 83	4/12/2007	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.

Nº	Decreto ou Resolução	Data da emissão do documento	Título do Documento
6.	Resolução SE Nº 86	19/12/2007	Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
7.	Resolução SE Nº 90	8/12/2008	Dispõe sobre a expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
8.	Resolução SE Nº 91	8/12/2008	Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
9.	Resolução SE Nº 96	23/12/2008	Estende o Programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do interior.
10.	Resolução SE Nº 74	24/11/2011	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas.
11.	Resolução SE Nº 46	25/04/2012	Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas.
12.	Resolução SE Nº 24	1º/04/2016	Altera a Resolução SE 91, de 8.12.2008, que dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

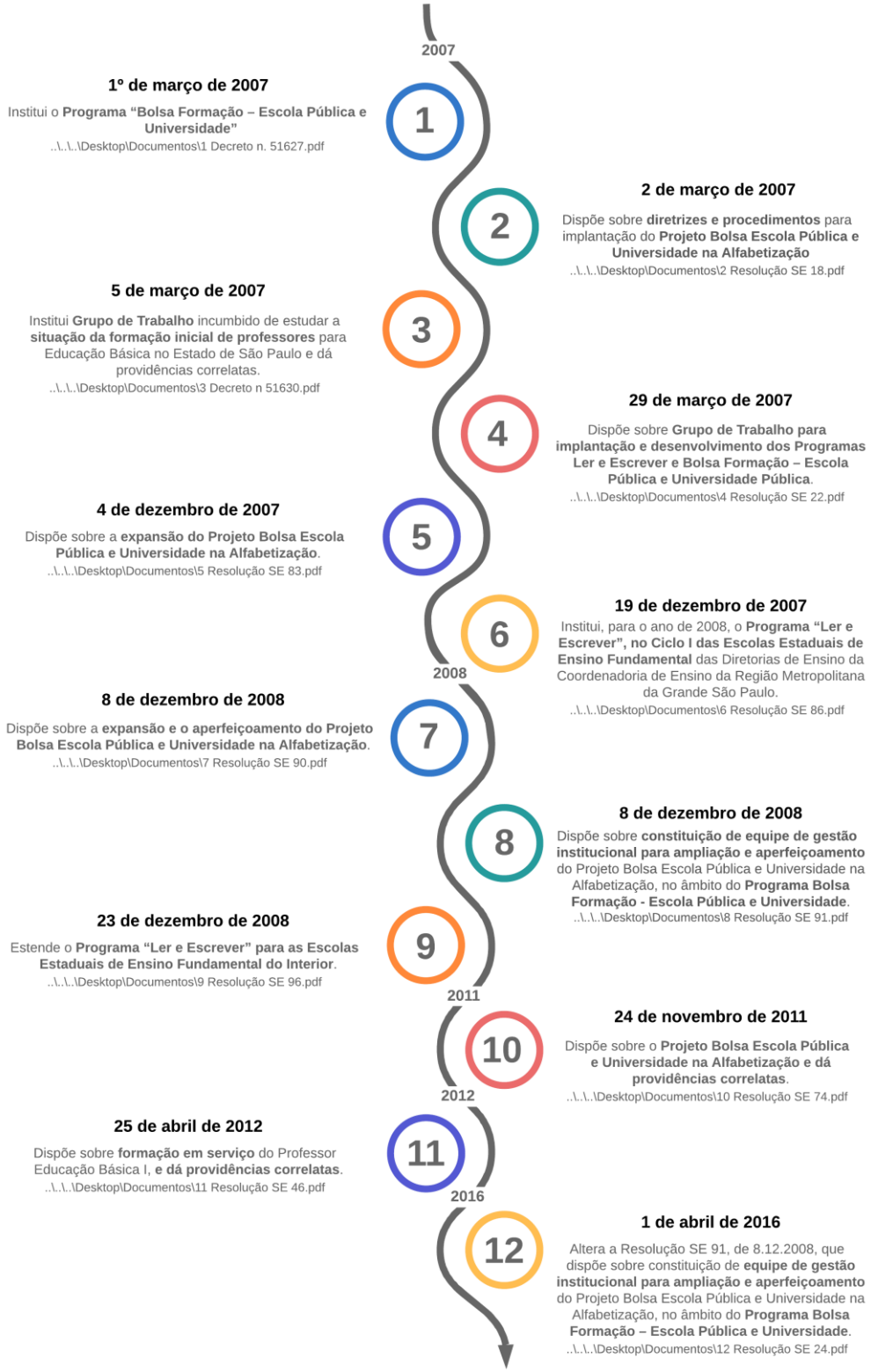
No total do conjunto desses doze documentos, constatamos que duas dessas publicações foram expedidas no ano de 2007 pelo poder executivo, governador do Estado de São Paulo José Serra, e o restante no período de 2007 a 2016 pelos(as) secretários(as) da Educação do Estado de São Paulo, a saber: Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcellos (2006-2007[9]), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), Herman Voorwald (2011-2015) e José Renato Nalini (2016-2018).

Esses documentos foram organizados em uma Linha do Tempo a partir da implantação do Programa no ano de 2007, seguindo a ordem cronológica dos fatos e têm como finalidade apresentar um panorama de como o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi se constituindo, sua origem e seus encaminhamentos.

[9] A indicação do ano que consta nos parênteses se refere ao período de mandato no cargo como Secretário (a) da Educação do Estado de São Paulo.

Essa Linha do Tempo é composta pelos seguintes aspectos: a) número sequencial do documento identificado; b) data da expedição do documento; c) título destacado do documento publicado acompanhado do *hiperlink* para futuro acesso.

Figura 2 – Linha do Tempo do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos nos documentos oficiais que estão presentes na Figura 2, denominada como Linha do Tempo sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, que houve um predomínio quantitativo de 50% dos Decretos ou Resoluções que foram homologadas no ano de 2007, o que pode indicar uma necessidade do detalhamento de como seria desenvolvido o Programa, como também seus desdobramentos e desafios em atender às expectativas propostas. O restante das publicações foi distribuído no decorrer dos anos de 2008 a 2016.

Nos anos de 2009, 2010, 2013, 2014 e 2015 não foram identificadas publicações de Decretos ou Resoluções pelo governador do Estado de São Paulo ou pelo secretário(a) de Educação do Estado de São Paulo referentes ao Programa.

Por outro lado, nesse período em que não ocorreram publicações pelo governador ou pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a respeito do Programa, constatamos que houve um número significativo de orientações expressas no formato de comunicados, pela FDE às IESs que fizeram adesão ao Programa, tendo esses comunicados sido enviados por meio eletrônico e também disponibilizados no *site* htpp://antigositebolsa.fde.sp.gov.br.

Após ter identificado e selecionado doze documentos oficiais que se centram no Programa formativo, foram realizadas várias leituras e análise que resultaram na elaboração de uma ficha analítica para cada um dos documentos que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa.

O conteúdo dos documentos comparece no formato de artigos, incisos, parágrafos únicos, cláusulas, e alguns constam de anexos ou comunicados. Dessa maneira, elaboramos o total de vinte fichas analíticas que puderam contribuir para a sistematização dos documentos arrolados.

No Quadro 5, a relação das Fichas Analíticas referentes ao Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade está representada pelos seguintes aspectos: a) número da Ficha Analítica; b) título do documento publicado; c) coluna A indica a quantidade de artigos ou cláusulas no documento; d) coluna B indica que a publicação está no formato de texto, ou seja, não consta como artigo ou cláusula.

Quadro 5 – Relação das Fichas Analíticas referentes ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

Ficha Analítica	Título do Documento Publicado	A	B
Ficha Analítica 1	**Institui o Programa "Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade".**	7	
Ficha Analítica 1 A	Institui o Programa "Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade" – **Anexo I – Termo de Convênio**.	12	
Ficha Analítica 1 B	Institui o Programa "Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade" – **Anexo II – Termo de Convênio (Município).**	12	
Ficha Analítica 2	Dispõe sobre **diretrizes e procedimentos** para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.	11	

Ficha Analítica	Título do Documento Publicado	A	B
Ficha Analítica 2 A	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização **– Anexo I.**		9
Ficha Analítica 3	Institui **Grupo de Trabalho** incumbido de estudar a **situação da formação inicial de professores** para Educação Básica no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.	4	
Ficha Analítica 4	Dispõe sobre **Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento** dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade Pública.	3	
Ficha Analítica 5	Dispõe sobre a **expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.**	10	
Ficha Analítica 5 A	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização **– Anexo I (Roteiro de Pesquisa).**		3
Ficha Analítica 5 B	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização **– Anexo II (Competências Acadêmicas).**		1
Ficha Analítica 6	Institui, para o ano de 2008, o **Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental** das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.	5	
Ficha Analítica 6 A	Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – **Comunicado.**		3
Ficha Analítica 7	Dispõe sobre a **expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.**	9	
Ficha Analítica 7 A	Dispõe sobre a expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – **Anexo I (Projeto)**.		1
Ficha Analítica 7 B	Dispõe sobre a expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização **– Anexo II (Plano de Trabalho).**		3
Ficha Analítica 8	Dispõe sobre **constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento** do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.	3	
Ficha Analítica 9	Estende o **Programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior.**	3	
Ficha Analítica 10	Dispõe sobre o **Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas.**	10	
Ficha Analítica 11	Dispõe sobre **formação em serviço** do Professor Educação Básica I e **dá providências correlatas.**	5	
Ficha Analítica 12	Altera a Resolução SE 91, de 8.12.2008, que dispõe sobre constituição de **equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento** do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.	3	

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisadora analisou cada uma das fichas analíticas com a finalidade de compreender as particularidades do Programa, e foram destacados os seguintes aspectos dos documentos: a) título do documento; b) documento foi publicado por qual secretário (a) ou governador; c) estrutura que compõe a publicação; d) eixo temático em destaque presente na publicação; e) conteúdo que comparece na publicação.

A partir das 20 fichas analíticas, analisamos e agrupamos por eixos temáticos – que foram identificadas por cores – e destacamos os aspectos mais presentes e relevantes encontrados nos documentos.

Dessa maneira, elaboramos quinze eixos temáticos que dizem respeito: 1) Aluno-pesquisador; 2) Atribuições da SEE; 3) Atribuições da FDE; 4) Atribuições da IES; 5) Alfabetização; 6) Avaliação da Aprendizagem; 7) Convênio; 8) Equipe de Gestão Institucional; 9) Instâncias institucionais; 10) Investigação didática; 11) Professor regente; 12) Encontros com professor orientador; 13) Relação teoria e prática; 14) Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades; 15) Programa para formadores.

Observa-se, nesses eixos, que os aspectos estão centrados em como o Programa foi desenvolvido e nas questões de cunho pedagógico envolvendo a investigação didática, a relação teoria e prática, os encontros com o professor orientador e a articulação do Programa em relação a outros projetos.

Apresentamos a seguir um exemplo da Ficha Analítica:

Figura 3 – Ficha Analítica

Ficha Analítica 7

Título do Documento	Resolução SE – 90, de 8 de Dezembro de 2008 **Dispõe sobre a expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**
Publicado pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo	Maria Helena Guimarães de Castro
Estrutura que compõe a Publicação	Nove artigos e dois anexo.

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
Relação teoria e prática	Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação e vivência de alunos das IES na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual e municipal. Essa vivência propicia oportunidade ímpar de conhecimento da realidade do contexto escolar e de relacionamento entre a teoria acadêmica e a prática.
Alfabetização	Alunos que chegam ao final da 1ª série já alfabetizados, conforme atestam institutos de pesquisa e avaliação educacional, tendem ao sucesso nas aprendizagens dos Ciclos.
Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades	Possibilitar o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais da Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série – ciclo I do Ensino Fundamental. Apoiar os professores de 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos.
Convênio	A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou com entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para proposição e execução do Plano de Trabalho, devidamente aprovado pela Equipe de Gestão Institucional. As vagas em classes/turmas da 1ª Série das escolas da CEI e da COGSP serão distribuídas entre as IESs selecionadas de acordo com os critérios: 1. Adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo Bolsa Alfabetização; 2. Localização geográfica das unidades das IES, de modo a favorecer o atendimento do número de classes das Diretorias Regionais de Ensino. Quantidade de alunos aptos a participarem do Projeto Bolsa Alfabetização, de acordo com os requisitos estabelecidos no Regulamento do Projeto.
Instância Institucional – IES	Poderão inscrever-se para o Projeto as IESs sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais devidamente autorizados e/ou reconhecidos nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª séries ou Letras com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando a partir do 2º semestre. As IESs deverão apresentar relação de documentos de regularidade fiscal (CNPJ, portarias de Autorização ou reconhecimento, certidão de regularidade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e certidão negativa de débito no INSS). Deverão apresentar Plano de Trabalho nos moldes definidos no anexo II desta publicação {Ficha Analítica 7B}.

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
	As IES habilitadas deverão abrir conta bancária no Banco Nossa Caixa, exclusiva para operações financeiras do Projeto.
Equipe de Gestão Institucional	A Equipe de Gestão Institucional do Bolsa Alfabetização será responsável, dentre outras atribuições, por analisar e aprovar os Planos de Trabalho apresentados pela IES. Caberá à Equipe de Gestão Institucional definir o período de encaminhamento dos alunos, respeitando o calendário escolar da rede pública estadual de ensino.
Atribuições da SEE	O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização, mantido nas escolas da rede pública estadual da Capital e Grande São Paulo – COGSP, será expandido para as unidades escolares do interior do Estado, a partir de 2009. Caberá à Secretaria Estadual de Educação, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: I- repassar os valores estipulados mediante a aferição do controle feito pelas IESs da frequência dos alunos-pesquisadores nas atividades de cada projeto; II- acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos pelas IESs parceiras; III- promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências, avaliação entre os parceiros do projeto; IV- divulgar, juntamente com as IESs, conteúdos significativos produzidos pela parceria.
Atribuições da IES	Indicar professores orientadores para acompanhamento da execução do Plano de Trabalho e orientação dos alunos em suas pesquisas, observando o Anexo I; Indicar um interlocutor administrativo, responsável por representar a instituição perante a Secretaria da Educação, para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais; Garantir a participação do orientador e do interlocutor, em reuniões mensais ou sempre que solicitados, junto à equipe de gestão institucional; Selecionar os alunos inscritos, conforme critérios estabelecidos no Regulamento; Apoiar e acompanhar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do Plano de Trabalho, junto aos alunos-pesquisadores; Participar de reuniões junto à Secretaria da Educação, quando solicitado; Assegurar a frequência dos alunos-pesquisadores; Substituir os alunos que não cumprirem o Regulamento do Projeto; Atender a todas as disposições do Regulamento do Projeto, dando efetivo cumprimento do Trabalho; Executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho anual aprovado, respeitadas as diretrizes e normas pedagógicas da Secretaria da Educação, assim como a orientação da FDE.
Aluno-Pesquisador	Aluno-pesquisador, sob supervisão do professor orientador, deverá auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos; Planejar e executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupos; Escolher, em conjunto com o professor orientador, o tema para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o Anexo I; Cumprir outras atribuições previstas no Regimento do Projeto e no Anexo I; Realizar 20 horas semanais, de 2ª a 6ª feira, sendo: 18 horas em classe de 1ª série, sempre com o professor regente; Duas horas de trabalho pedagógico coletivo (caso não seja possível participar dessa atividade deverá cumprir as 20 horas na sala de aula).

Ficha Analítica 7 A

Título do Documento	Resolução SE – 90, de 8 de Dezembro de 2008 **Dispõe sobre a expansão e o aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização (ANEXO I)**
Publicado pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo	Maria Helena Guimarães de Castro
Estrutura que compõe a Publicação	Este anexo é composto com aspectos pedagógicos do Programa

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades	Projeto pedagógico do projeto Bolsa Alfabetização, o Programa Ler e Escrever nasceu com o compromisso de fazer frente aos baixos índices de alfabetização no Estado de São Paulo. Meta é alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até 2010. Nasceu do mesmo compromisso e tem a missão de cumprir determinados objetivos estratégicos do Programa Ler e Escrever, enfocando as iniciativas empreendidas no 1º ciclo do EF etapa decisiva na vida dos alunos. O Programa Bolsa Alfabetização apoia os professores da rede que atuam nas salas do ciclo I e, ao mesmo tempo, incide na formação do aluno, futuro professor. Possibilitar o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais da Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série – ciclo I do Ensino Fundamental. Apoiar os professores de 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos.
Atribuições da IES	Para o desenvolvimento do programa na IES, é necessário que seja apresentado um Plano de Trabalho que explicite a metodologia empregada na formação e no acompanhamento dos alunos, compartilhando os marcos conceituais, objetivos, metas e programação anual. A IES deve apresentar o Plano de Trabalho, explicitando como pretende desenvolver o programa e orientar os alunos em suas pesquisas, explicitar a metodologia da pesquisa, o sistema de avaliação e os indicadores, conforme consta no requerimento do programa, sempre respeitando o marco conceitual, os objetivos, conteúdos e programação previstos no projeto pedagógico do Bolsa Alfabetização. Na pesquisa recente "Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos", feita pela Fundação Carlos Chagas, constatou-se que 30% da carga horária do curso é dedicada às disciplinas referentes à formação profissional específica, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
	Conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica como alfabetização comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e são abordados de forma genérica ou superficial nas disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo uma frágil associação com as práticas docentes.
Relação teoria e prática	O Bolsa Alfabetização está estruturado de modo a levar às instituições formadoras problemas relacionados à didática da alfabetização, questões vivas e candentes da prática educativa em sala de aula, para torná-los conteúdo da formação inicial dos professores.
Instâncias Institucionais	Para que o projeto seja implantado por todo o Estado, é necessário um esforço conjunto das Diretorias Regionais de Ensino e das IES que atuam como instituições parceiras e executoras do programa localmente.
Professor Regente	Sabe-se hoje que os alunos pensam sobre a escrita e desenvolvem complexas hipóteses para explicar as regularidades do sistema, mas tais conhecimentos não surgem espontaneamente e entende-se que a escola e o professor, em especial, são os responsáveis por inserir os alunos no universo da cultura escrita, compartilhando suas diferentes práticas.
Alfabetização	O acesso às práticas leitoras e escritoras são condições para quaisquer possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isso significa afirmar que, para que haja aprendizagens nesse campo, é preciso que o aluno vivencie práticas de leitura e escrita significativas ao longo do 1º ciclo. Objetivos, conteúdos e metodologias que envolvem a formação inicial de professores alfabetizadores. Estratégias de apoio ao trabalho de alfabetização na escola. Compreender que o fracasso da aprendizagem não se justifica pelo erro ou falta do aluno, mas também pelas inadequadas ou insuficientes condições de ensino. Construir conhecimentos sobre a prática docente em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Conhecimento de gênero do discurso e do seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita. Usos e funções da Língua Portuguesa segundo as práticas de leitura, escrita; aspectos da gramática, ortografia, pontuação; conhecimento sobre a linguagem que se escreve. Para o sucesso dessa alfabetização, é necessário manter uma rotina de leitura e de escrita na escola e desenvolver projetos e sequências didáticas que permitam refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, sobre os usos e funções da língua e sobre as especificidades da linguagem que se escreve. Sistematizar as condições e as orientações didáticas de algumas das situações didáticas nucleares no ciclo I: a) Rotina de leitura; b) leitura feita pelo professor; c) produção oral com destino escrito; d) cópia e ditado (ressignificação da cópia). Conceito de ambiente alfabetizador; o papel do conhecimento didático no planejamento do professor; planejamento de estratégias de apoio ao professor regente; planejamento de estratégias de apoio ao aluno; conhecimento sobre as intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens; condições e orientações didáticas para a organização e manutenção de uma rotina de

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
	leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). Nesse programa, compreende-se a Língua Portuguesa como conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Os propósitos são determinantes do modo de se ler, tanto quanto são determinantes das características do texto a ser produzido, as intenções de quem escreve. Estar alfabetizado significa saber mais do que decodificar textos simples, sabendo usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, nos diferentes gêneros. Parte-se de uma concepção de aprendizagem construtivista, que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, pois ele aprende nas mais diferentes situações nas quais é chamado a resolver problemas significativos que lhe demandem elaborar ideias e hipóteses próprias, como etapas rumo à compreensão da escrita alfabética. Concepções sobre ensino e aprendizagem; A construção da escrita pelas crianças, as hipóteses de escrita e sua evolução segundo a Psicogênese da Língua Escrita e demais pesquisas correlatas. Tal como Delia Lerner, compreende-se que o problema a ser resolvido deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos, porém não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem. Uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretam, a partir dos mesmos, porém esses conhecimentos prévios não devem ser suficientes para resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões que lhes permitem escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Douady, 1986; Inhelder, 1992). Produz um conjunto de materiais de apoio para o aluno e para o professor do 1º ao 5º ano e desenvolve um programa de formação continuada que visa acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, por meio do coordenador pedagógico, do gestor escolar e da equipe de formadores de todas as Diretorias do Estado.
Investigação Didática	As singularidades do sujeito pesquisador e as necessidades práticas do programa definem o escopo teórico-prático do projeto, tomando para si os princípios da metodologia qualitativa participativa como a mais adequada aos propósitos de apoiar as salas de aula do ciclo I e seus professores titulares. A pesquisa qualitativa permitirá aos alunos-pesquisadores conhecer como as práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua, em funcionamento em contextos reais de sala de aula. Por meio de uma metodologia qualitativa participativa, espera-se aproximar os alunos-pesquisadores dos professores titulares das escolas públicas, envolvendo-os com problemas próprios da transposição didática, da gestão de sala de aula e das relações de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial. A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre alfabetização e as tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, enfrentando assim os reais dilemas da alfabetização no 1º ano.

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
	Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, na medida em que também vão atuar junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente da sala. Nesse contexto, o trabalho do professor deve apoiar o aluno na sistematização de conhecimentos didáticos específicos, centrados nas diferentes situações em foco na pesquisa: rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). A orientação da pesquisa é regulada pela participação do aluno no Programa: 1º semestre: o aluno-pesquisador aprendiz que entra em sala de aula pela primeira vez e tem à frente a tarefa de acompanhar os processos de alfabetização deve dividir-se entre os dois momentos. Em um primeiro momento, deve cuidar da entrada do aluno na escola, de sua adaptação à rotina do trabalho e do acolhimento de suas observações e impressões. Em um segundo momento, deve apoiar o aluno na compreensão da rotina pedagógica que dá suporte às aprendizagens no campo da alfabetização.
Aluno-Pesquisador	Apoiar e subsidiar os professores-titulares na sistematização de conteúdos da Língua Portuguesa, fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I. Desenvolver, em conjunto com o professor regente da sala, intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens. Colaborar com a gestão da sala, desenvolvendo plano de ação com os alunos mais avançados, dando ao professor regente a condição de acompanhar pequenos grupos de alunos que necessitam de atendimento mais individualizado; Construir boas intervenções didáticas, em conjunto com o professor regente, favorecendo o avanço dos alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita; Organizar ações capazes de promover e alimentar um ambiente alfabetizador para os alunos do 1º ano. O marco conceitual das concepções de ensino e de aprendizagem também deve embasar as estratégias de trabalho na formação de professores: entende-se que os alunos-pesquisadores também são sujeitos de suas aprendizagens profissionais, e que isso se faz no enfrentamento de situações homólogas àquelas vivenciadas pelos professores titulares. Os alunos-pesquisadores são entendidos como sujeitos históricos, que carregam visões de mundo próprias, mediados em maior ou menor grau pela cultura escolar. São também sujeitos da própria aprendizagem e constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participam, não só nas escolas em que atuam, mas, principalmente, na comunidade de sua IES.
Atribuições da instância IES	Espera-se que as IESs realizem as orientações adequadas segundo plano de execução aprovado pela Secretaria da Educação e FDE
Avaliação da aprendizagem	Conhecer a avaliação escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo.

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
	Concepção de avaliação; prova e seus desafios, os últimos dados e os desafios que se apresentam. Avaliação como regulação da função social da escola. Conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização. Análise da avaliação em seu município e na escola em que atua como aluno-pesquisador.
Encontros com Professor Orientador	A entrada dos alunos na escola é assunto dos mais delicados e exige um acompanhamento do professor orientador, pois são muitos os desafios que precisam ser vencidos nesse primeiro momento. Apropriação das IES das definições dos papéis de aluno-pesquisador e de professor-orientador. Apropriação pelas IES do conceito de estágio como espaço de investigação das relações entre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. A postura do aluno-pesquisador nos dois ambientes, na faculdade e na escola. A identificação do aluno com o professor e a construção de um olhar mais compreensivo para a complexidade que é a sala de aula. O intercâmbio entre a diversidade técnica acadêmica e a prática pedagógica. A construção de uma relação positiva entre alunos-pesquisadores e professores-titulares, que permita de fato a troca. A participação dos alunos-pesquisadores nas ATPC. Feita a passagem desses primeiros meses de adaptação e de construção de vínculos, os alunos devem ser orientados a conhecerem e a refletirem sobre rotina de leitura e de escrita da escola. Rotina de leitura e escrita: critérios para a organização do tempo didático; as situações diárias de leitura e escrita na escola; o papel da leitura como atividade permanente na rotina; o equilíbrio entre as atividades de leitura e de escrita. A partir do 2º semestre, os alunos já devem dedicar-se a um dos temas com mais afinco. Os temas a seguir referem-se a diferentes situações didáticas que favorecem o processo de leitura e escrita dos alunos. A ênfase nas práticas educativas exige do aluno uma reflexão teórica, mas também prática. Temas: leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). As reflexões sobre a prática pressupõem um arcabouço teórico que dê sustentação às análises e argumentações da investigação dos alunos-pesquisadores. Por isso, recomenda-se atenção à bibliografia empregada.
Programa para formadores	Há uma indicação de bibliografia (mais de 30 títulos) extensa que tem como foco a escrita, a alfabetização, professor reflexivo, PCNs, estratégias de leitura e outros., Sugestão de Bibliografia: CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler – Volume I e II. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000. LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios. A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. —, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989. FERREIRO, E. (org.). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: ARTMED, 1990. ———. com todas as letras. São Paulo: Editora Cortez,1992. ———. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez,1985. KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI. Lilia & MOLINARI, Claudia. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola. leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas. KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado da Letras, 1995. PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz & LERNER, Delia de Zunino. Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Piaget, J, Seis Estudos de Psicologia, Forense – 1967. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF, 1997. REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Brasília: MEC/SEF, 1999. SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Editora Ática, 1994. TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. São Paulo, Unicamp/Trajetória Cultural, TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996. TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizagem da Linguagem Escrita – processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Editora Ática, 1995. ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, WEISZ, Telma. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

Ficha Analítica 7 B

Título do Documento	Resolução SE – 90, de 8 de Dezembro de 2008 **Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização {ANEXO II – Plano de Trabalho}**
Publicado pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo	Maria Helena Guimarães de Castro
Estrutura que compõe a Publicação	Este anexo é composto com orientações do Plano de Trabalho

EIXO TEMÁTICO (DESTAQUE)	CONTEÚDO QUE COMPARECE NA PUBLICAÇÃO
Atribuições da IES	a) Dados cadastrais da instituição. b) Relação nominal do professor orientador destacado pela IES com respectivo currículo. c) Indicação do interlocutor administrativo da IES. d) Apresentação da matriz curricular, ementas e bibliografia dos cursos de Pedagogia e Letras. e) Proposta com o número de classes de 1ª séries do ciclo I do EF, por Diretoria e Munícipio a serem atendidas pelas IES. f) Relação nominal dos alunos selecionados para atuar no Projeto, respeitados os critérios descritos no Regulamento, bem como os números dos respectivos registros das matrículas e históricos escolares; g) Descrição dos critérios utilizados para formação das turmas de orientação na IES, as quais deverão comportar, no máximo, 40 alunos-pesquisadores para cada professor orientador, que poderá ser responsável, no máximo, por duas turmas. h) Cronograma e plano de desenvolvimento dos encontros semanais de formação, contendo: explicitação dos temas a serem abordados nos encontros ao longo do ano letivo; datas e horários das reuniões. i) Orientações para a atuação dos alunos-pesquisadores, formas de acompanhamento, formação e avaliação, conforme projeto pedagógico constante no Anexo I. j) Planilha de custos que demonstre a previsão mensal da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria do Estado da Educação.

No conjunto das fichas analíticas 7, 7A e 7B, estão presentes os seguintes eixos temáticos: Atribuições da SEE, Atribuições da IES, Convênio, Instância Institucional, Equipe de Gestão Institucional, Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades, Relação teoria e prática, Alfabetização, Aluno-Pesquisador, Professor Regente, Investigação Didática, Avaliação da aprendizagem, Encontros com Professor Orientador e Programa para formadores.

Esses eixos temáticos indicam aspectos operacionais de como desenvolver o Programa, as atribuições de cada uma das instâncias e a celebração dos convênios. Além das orientações relacionadas aos aspectos operacionais, há principalmente esclarecimentos de cunho pedagógico, e nesse sentido destacamos que as áreas da Educação e da Psicologia tem se

dedicado a um aprofundamento sobre os seguintes temas: alfabetização e avaliação da aprendizagem.

Com base nas vinte fichas analíticas, agrupamos os eixos temáticos que se encontram no **APÊNDICE I.** Importante relatar que a ficha analítica nos trouxe uma compreensão da dimensão formativa a que o Programa de apoio à formação inicial se propõe.

Desse modo, tomamos como base os quinze eixos temáticos agrupados e construímos três categorias de forma a melhor compreender as particularidades do Programa de apoio à formação inicial de professores, assim nomeados: 1) Estrutura do Programa; 2) Modalidade de Convênios; 3) Estágios Supervisionados.

Cada uma dessas categorias será composta por um conjunto de aspectos que se encontram nos quinze eixos temáticos que a definem, assim apresentadas:

CATEGORIA I – ESTRUTURA DO PROGRAMA:

1. Instâncias Institucionais;
2. Equipe de Gestão Institucional;
3. Atribuições da SEE -SP e expansão do Programa;
4. Atribuições da FDE;
5. Atribuições da DRE;
6. Atribuições das IESs e Plano de Trabalho;
7. Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades;
8. Programa para formadores.

CATEGORIA II – MODALIDADE DE CONVÊNIO:

1. Convênio e Celebração, jurisdição e abrangências das IES.

CATEGORIA III – ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

1. Aluno-Pesquisador;
2. Encontros com Professor Orientador;
3. Professor Regente;
4. Investigação Didática;

5. Relação teoria e prática;
6. Avaliação da Aprendizagem;
7. Alfabetização.

Apresentamos a seguir, detalhadamente, com base nas três categorias, as particularidades que consideramos fundamentais para a compreensão do Programa.

4.2.1.3 Instâncias Institucionais

É inaugurado pela primeira vez, no Estado de São Paulo, um conjunto de instâncias institucionais para atender a um programa que foi desenvolvido envolvendo universidades e escolas da rede pública estadual, a saber: a) Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP; b) Diretorias Regionais de Ensino – DRE; c) Fundação do Desenvolvimento para a Educação – FDE; d) Instituições de Ensino Superior -– IES (privadas e públicas); e) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino; f) Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEE/SP.

Para a realização desse Programa, acreditamos que foi fundamental que cada uma das instâncias institucionais, representadas pelos profissionais e estudantes, tivesse clareza a respeito das respectivas atribuições e responsabilidades.

No decorrer deste capítulo apresentaremos essas informações.

As informações sobre o eixo temático **instâncias institucionais** estão presentes nas seguintes fichas analíticas: 1, 1A, 2, 7, 7A e 10. Verificamos que nesse eixo centram-se as informações das instâncias envolvidas, a saber:

> O Programa será desenvolvido pela Secretaria da Educação, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação FDE, mediante a celebração de convênios com instituições de ensino superior que atuem na formação de docentes para o ensino fundamental [...]. (SÃO PAULO, 2007a)
>
> Fica autorizada a Secretaria da Educação a celebrar convênios com Municípios situados no Estado de São Paulo que manifestem interesse de aderir ao Programa [...]. (SÃO PAULO, 2007a)

4.2.1.4 Equipe de Gestão Institucional

Desde o início foi designada uma Equipe de Gestão responsável pelo acompanhamento do Programa, composta inicialmente por membros da FDE e da SEE-SP.

Esse eixo temático compareceu nos documentos oficiais que foram publicados nos anos de 2007, 2008, 2011 e 2016 e, portanto, está presente nas seguintes fichas analíticas: 2, 5, 7, 8, 10, 12.

O conteúdo dos documentos analisados centrava-se na composição dos membros para atuação da equipe de gestão institucional e nas atribuições que foram de sua responsabilidade durante o período de vigência do Programa.

A partir do final do ano de 2008, devido à expansão e ampliação da participação do número de instituições que aderiram ao Programa, a Equipe de Gestão Institucional foi ampliada e passou a contar com a seguinte configuração: Coordenadora da FDE; membros da FDE, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo – COGSP e Centro de Educação Infantil – CEI.

Desse modo, passou a ser responsável pela ampliação e aperfeiçoamento das ações do projeto, exercendo as seguintes atribuições:

> I - definir critérios para análise dos Planos de Trabalho e sua adequação para atribuição de classes para as IES; II- avaliar e aprovar os Planos de Trabalho apresentados pelas IES; III- atribuir número de classes; IV- definir período de encaminhamento de alunos às unidades escolares, de acordo com o calendário escolar; V- avaliar o desempenho das IES no desenvolvimento das atividades do Projeto durante a vigência do convênio; VI- avaliar a viabilidade de renovação dos convênios; VII- adotar as providências para aquisição de materiais de apoio que forem necessários ao Projeto; VIII- acompanhar o trabalho dos professores orientadores e interlocutores das IES conveniadas; IX- apresentar o Projeto aos profissionais da rede estadual de ensino; X- propor adequações ao regulamento do Projeto, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; XI- desempenhar quaisquer ações necessárias ao bom andamento do Programa (SÃO PAULO, Resolução SE 91, 2008b).

De acordo com a publicação Resolução SE nº 74, de 26 de novembro de 2011, a Secretaria da Educação, destaca que a Equipe de Gestão Institucional será responsável, dentre outras atribuições, por analisar e deliberar sobre a aprovação dos Planos de Trabalhos. Essa análise, no início do Programa, era realizada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Durante a pesquisa realizada sobre os documentos relacionados ao Programa, localizamos a Resolução SE nº 24, de 1º de abril de 2016, publicada pela SEE-SP, que altera a composição

da Equipe de Gestão Institucional que passou a vigorar com: quatro representantes da SEE/SP; três membros da FDE; representantes de cada Diretoria de Ensino indicado pelo Dirigente Regional de Ensino, sendo três Supervisores de Ensino e três Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (SÃO PAULO, 2016).

Embora a SEE-SP tenha realizado essa publicação no ano de 2016 com indicação de novos membros participantes da Equipe de Gestão Institucional, constatamos que o Programa não se encontrava mais em andamento. Vale destacar que essa publicação foi o último documento localizado que se relacionava ao Programa.

Em síntese, podemos considerar a importância dessa Equipe de Gestão Institucional pela composição dos membros, atribuições e instâncias envolvidas. Durante análise dos documentos, constatamos que a equipe de gestão institucional centrava-se no constante acompanhamento das IESs, com destaque para a apreciação dos Planos de Trabalho, avaliação, adoção de providências, adequações do regulamento do projeto, reuniões, articulação entre as instâncias, esclarecimentos durante o Programa, formação oferecida aos professores orientadores e interlocutores das IESs e outros.

4.2.1.5 Atribuições da SEE-SP e expansão do Programa

Este eixo temático trata das atribuições, papéis a serem desempenhados pela SEE-SP e expansão do Programa.

Pudemos verificar que desde o primeiro documento, que estabelece a criação do Programa, a SEE-SP é um dos órgãos responsáveis pela viabilização.

Desse modo, essas informações estão presentes nas publicações referentes aos anos de 2007, 2008 e 2011, e destacamos que houve uma frequência mais intensa nos documentos publicados no ano de 2007.

Tabela 5 – Fichas Analíticas: atribuições da SEE-SP e expansão do Programa

Ano	Fichas Analíticas
2007	1, 1A, 1B, 2 e 5
2008	7 e 9
2011	10

Fonte: Elaborada pela autora.

O que expressam os documentos governamentais a respeito das atribuições da SEE:

a) estabelecer diretrizes para a execução do Programa de acordo com os projetos prioritários em desenvolvimento na rede estadual de ensino;

b) coordenar as ações do Programa;

c) estabelecer procedimentos para viabilizar a efetiva implantação e potencializar o Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;

d) planejar, acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos, que integrarão o Programa, a partir dos convênios firmados;

e) repassar os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos referidos no artigo 1º deste decreto e com a supervisão didática destes, por professores universitários (SÃO PAULO, Decreto nº 51.627, 2007a).

Considerando a primeira publicação que inaugura o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, verificamos que as responsabilidades atribuídas à SEE-SP estão centradas em estabelecer diretrizes, procedimentos, ações e avaliação para a realização do Programa nas escolas da rede pública de ensino.

Sabemos que as escolas da rede pública estadual estão sob a responsabilidade da SEE-SP, e nesse sentido esse órgão governamental tem condições de viabilizar o Programa, pois trata-se de uma área de interesse da SEE.

O primeiro documento que estabelece o Programa está acompanhado de dois Anexos. O conteúdo expresso nesses documentos está centrado nos aspectos das responsabilidades da SEE-SP em relação ao Programa junto à FDE e às IESs parceiras:

> a) estabelecer as diretrizes e normas pedagógicas a serem observadas pelas IES na execução do Projeto de que trata o presente convênio;
>
> b) destinar recursos financeiros à FDE para a execução deste convênio;
>
> c) definir os critérios para a elaboração, pela IES, dos relatórios atinentes à execução do convênio;
>
> d) acompanhar, avaliar e ajustar as atividades previstas neste convênio;
>
> e) incluir em sua proposta orçamentária, nos exercícios subsequentes, as dotações necessárias ao atendimento dos compromissos decorrentes deste convênio;
>
> f) promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências e avaliação entre os parceiros do Programa (SÃO PAULO, Decreto nº 51.627, 2007a, Anexo I).

O documento estabelece, dentre outras responsabilidades, que foram destinados recursos financeiros à FDE para a execução do convênio, além dos critérios operacionais do Programa, como também os critérios para que as IESs apresentem os relatórios.

Durante a análise dos documentos a) Decreto nº 51.627, de 01/03/2007; b) Decreto nº 51.627, de 01/03/2007 – Anexo I; c) Decreto nº 51.627, de 01/03/2007 – Anexo II; d) Resolução SE 18, de 2/3/2007; e) Resolução SE 83, de 4/12/2007; f) Resolução SE 90, de 8/12/2008; g) Resolução SE 74, de 24/11/2011, observamos uma repetição sobre o artigo que diz "promoção de debates, seminários e avaliação sobre experiência do Programa entre os parceiros" (SÃO PAULO, 2007a, 2007b, 2007d, 2008a, 2011).

Fica claro que o Programa propiciou encontros e seminários que possibilitaram a discussão, o debate e a troca de experiências entre os parceiros, sendo um espaço de reflexão sobre a realidade concreta da sala de aula nas escolas da rede pública de ensino, com a participação das instituições formadoras.

Acreditamos que, devido à vigência do Programa por quase nove anos, houve uma contribuição aos gestores públicos para que se mobilizassem no sentido da busca por uma qualidade de educação para todos.

Em relação à expansão do Programa, pudemos verificar nos documentos publicados pela SEE-SP:

> O projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização, mantido nas escolas da rede estadual paulista, será expandido, de maneira gradual, para os municípios da região metropolitana de São Paulo, a partir de 2008 e, para o interior do Estado, a partir de 2009 (SÃO PAULO, 2007d, Resolução nº 83).

Nesse sentido, podemos considerar que a SEE-SP constatou que os resultados alcançados atenderam à expectativa inicial do Programa e justificaram a sua ampliação.

> Em decorrência da expansão do Bolsa Alfabetização serão oferecidas vagas nas escolas da rede pública estadual sediadas na Capital, nos municípios da região metropolitana de SP e, a partir de 2009, no interior do Estado (SÃO PAULO, 2007d, Resolução nº 83).

Assim, foi disponibilizado um número maior de vagas para que tivesse a presença do aluno-pesquisador acompanhando um professor regente nas escolas da rede púbica estadual.

4.2.1.6 Atribuições da FDE[10]

Como anunciado, a FDE foi a primeira instância parceira da SEE-SP que desenvolveu ações no Programa. Consideramos relevante apresentar as atribuições da FDE pois essa instituição acompanhou e executou todo o Programa durante o período de vigência.

Embora a FDE estivesse presente durante todo o Programa, nos documentos expedidos pelo governador ou pela SEE-SP, apenas no primeiro Decreto, nos Anexos I e II, que institui o Programa, houve referência quanto às atribuições da FDE relativo, a saber:

> a) repassar à IES o valor estipulado para custeio das despesas oriundas da execução do convênio;
>
> b) realizar o acompanhamento técnico e a execução do convênio
>
> c) proceder sistematicamente, em conjunto com órgãos próprios da SE, à avaliação das atividades técnicas e financeiras, propondo as reformulações necessárias;
>
> d) fazer o controle financeiro dos recursos repassados (SÃO PAULO, 2007a, Decreto nº 51.627, Anexo I).

Por outro lado, as orientações estabelecidas pela FDE para as IESs parceiras ocorreram constantemente, e isso acontecia por meio de comunicados. Foi possível localizarmos, por exemplo, aproximadamente 40 comunicados correspondentes ao ano de 2010, que foram encaminhados eletronicamente e estavam disponíveis no *site* http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br. Apresentamos um exemplo dos comunicados no ANEXO F.

Relacionamos na Tabela 6 o que revelam os comunicados emitidos pela FDE no ano de 2010, referentes ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, a saber: a) identificação do nº do comunicado; b) público-alvo do comunicado; c) destaque aos conteúdos presentes nos comunicados.

A FDE, ao encaminhar os comunicados, mencionava o assunto e o destinatário. Nesse sentido, elaboramos uma coluna que está identificada com as letras A, B, C e D. Essa identificação refere-se ao público-alvo do comunicado quando for para: professores-orientadores e interlocutores, identificado com letra A; apenas professores-orientadores, identificado com letra B; interlocutores, identificado com letra C; professores-orientadores, interlocutores e supervisores de ensino, identificado com letra D.

---

[10] De acordo com relatório produzido pela FDE no ano de 2007, o "principal objetivo da FDE é implantar e gerir programas, projetos e ações destinadas a viabilizar o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da Rede Estadual de Ensino. Isso quer dizer que a FDE busca garantir um ensino de qualidade cada vez maior para o Estado de São Paulo". Fonte: texto extraído do Relatório de Atividades, 2007, p. 21.

Tabela 6 – O que revelam comunicados emitidos pela FDE 2010 referente ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

Comunicados Nº/2010	Público-alvo do comunicado	Conteúdo
1, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 29, 30, 35, 36, 40, 41	A	Informa que Planos de Trabalhos estavam sendo analisados pelo CEE-SP e aguardava emissão do parecer final. Também apresenta informações quanto ao cronograma das atividades e previsão para início do mês de março do encaminhamento dos novos alunos-pesquisadores às DRE.
2	A	O Programa, quando adentrou seu quarto ano de existência, contabilizou um saldo positivo para a Educação do Estado. Para comemorar os resultados, na época encaminhou pelo correio um DVD com depoimentos de educadores das DREs, escolas da rede e das IESs parceiras e também dos alunos-pesquisadores. Recomendaram que esse DVD fosse apresentado aos novos alunos-pesquisadores antes de serem encaminhados para DREs.
6	C	Prestação de contas do convênio do Programa. Foi solicitado uma relação de documentos de âmbito fiscal e relatórios financeiros para comprovação dos recursos repassados.
12, 20, 22, 24, 25, 26, 27	A	Relação de novos convênios firmados com IESs e convite para Encontros de Acompanhamento de Trabalho 2010.
33	B	Encontros de Acompanhamento de Trabalho 2010 e com a Prof.ª Délia Lerner.
39	D	Cronograma dos Encontros; período de elaboração dos relatórios; alunos-pesquisadores em recesso escolar; produto e procedimentos da pesquisa.
15	A	Convite para participar do Encontro acompanhado da pauta: alteração no cronograma, procedimentos, atribuição de novas classes 3º e 4º PIC, logística de distribuição do material pedagógico, prestação de contas, utilização do site/anexo comunicado, devolutiva dos relatórios pedagógicos de 2009, apresentação e discussão de bons modelos de registros de sala de aula e as intervenções, pesquisa de investigação didática.
34	A	Entrega mensal do Relatório Circunstanciado e do Relatório Pedagógico Periódico com Anexos I, II, III orientações da pesquisa didática.
42	A	Orienta procedimentos das IESs para alunos-pesquisadores, reunião, postura; vagas; cronograma dos Encontros de Acompanhamento de Trabalho, entre equipe de gestão institucional, professores-orientadores e interlocutores.

Fonte: Elaborada pela autora.

Durante a leitura e análise dos comunicados, verificamos que a FDE desempenhou uma participação ativa no Programa, pois possibilitou uma constante comunicação, acompanhamento e mediação entre IESs parceiras.

Outro aspecto analisado nesses comunicados foi a ênfase a respeito das orientações do funcionamento do Programa, que eram realizadas nos encontros presenciais, como também por meio de um ambiente virtual ou ainda por meio de esclarecimentos por telefone.

Desse modo, os comunicados eram emitidos pela Equipe de Gestão Institucional e o conteúdo centrava em aspectos de âmbito operacional, financeiro e pedagógico.

Nesse sentido, apresentamos os excertos da entrevista que realizei com uma das participantes do Programa que relata a articulação entre a FDE e a IES em que ela trabalhava, vejamos:

> *"No Bolsa Alfabetização, [...] nós tínhamos uma interlocução, podíamos fazer uma interlocução muito próxima com eles. Isso era uma coisa muito favorável do programa, eles tinham pessoas, tinham funcionários, vamos dizer assim, tinham responsáveis pelo projeto que estavam sempre muito à disposição da instituição, tanto do ponto de vista, assim, de cuidar da parte do financeiro, da parte de documentação, eles tinham um suporte para ajudar a instituição nisso, como um suporte pedagógico.*
>
> *Isso é uma coisa assim que, para mim, dentro de todo tempo que eu fiquei, eu nunca deixei de ser bem atendida por eles e sempre tiveram funcionários para ajudar a gente mexer no sistema. Porque eu cadastrava os alunos, então eu estou tendo um problema na plataforma que não está funcionando, eles tinham um suporte muito presente, isso daí. Mas, eles tinham um suporte pedagógico também, que se eu ligasse, podia ser por telefone, e normalmente era por telefone, e funcionava.*
>
> *E o encontro era uma vez por mês, por telefone eu podia ligar, fulana tinha as pessoas. 'Olha a gente está tendo um probleminha assim com a Diretoria de Ensino, com aluno que está indo para essa escola.' Eles eram muito prontos em atender a resolver, vamos dizer assim, essas coisas do dia a dia."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

Ao analisar o relato da entrevistada, verificamos que há uma ênfase em relação à parceria e proximidade estabelecida entre a FDE e a IES em que atuava. Há um destaque para os esclarecimentos prestados pela FDE, sempre que solicitados pela IES, o que concorreu para viabilizar a execução e organização do Programa. Outro aspecto observado foi que os esclarecimentos e orientações eram realizados, em geral, por meio eletrônico ou telefone, conferindo maior agilidade a essa dinâmica.

Ainda a respeito dos documentos disponibilizados pela FDE, foi possível localizar oito publicações referentes ao período de 2007 a 2015 em formato de Relatórios (SÃO PAULO, 2007f, 2008d, 2008e, 2010, 2013, 2014a, 2014b, 2015b). Ao acessar esses relatórios, pudemos verificar que há informações com dados quantitativos relacionados aos trabalhos desenvolvidos. Apresentaremos, a seguir, o conteúdo que centra no Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Apresentamos na Tabela 7 – Relatórios dos dados quantitativos – FDE os seguintes aspectos: a) ano de referência do conteúdo da publicação do relatório; b) tipo de relatório; c) síntese dos aspectos quantitativos sobre o Programa acompanhados da página em que consta a informação.

Tabela 7 – Relatórios dos dados quantitativos – FDE

Ano	Relatório	Síntese dos aspectos quantitativos localizados nos Relatórios da FDE
2007	Relatório de Atividades	No ano de 2007 foram atendidas: 26 IESs, 13 DRE, 2.188 AP, 557 escolas da rede (p. 23).
2008	Relatório de Atividades	No ano de 2008 foram atendidas: 3.323 salas, investimento superior 14,7 milhões (pp. 23-25).
2009	Relatório de Atividades	No ano de 2009 alcançou 3.487 AP e investimento de R$ 11 milhões (pp. 23-24).
2007-2010	Relatório de Atividades	Somando o investimento total do Ler e Escrever, incluindo Bolsa Alfabetização, de 2007 a 2010 foram aplicados quase R$ 200 milhões (pp. 101-103).
2011-2012	Relatório Bienal	Entre os anos de 2011 e 2012 foram atendidas 1.015 escolas, 2.631 classes do 2º Ano do EF Ciclo I do EF e também classes de recuperação da aprendizagem, em 889 escolas estaduais, sendo 2.631 alunos-pesquisadores de 57 IESs conveniadas e 92.085 alunos do 2º Ano do Ciclo I do EF e também classes de recuperação da aprendizagem. Investimento de R$ 25.945.277,65 milhões (p. 26).
2013	Relatório Anual	No ano de 2013 ocorreu atendimento de 75.740 alunos de 2.164 classes de 2º Ano do EF em 889 escolas estaduais, sendo 2.164 alunos-pesquisadores de 46 IESs conveniadas. Investimento de R$ 14, 1 milhões (pp. 16-17).
2011-2014	Relatório de Gestão	Investimento na gestão de 2011-2014 foi no valor de R$ 47,5 milhões (pp. 128-131).
2015	Relatório Anual	No ano de 2015 ocorreu atendimento de 23.300 alunos de 776 classes de 2º Ano do EF em 392 escolas estaduais, sendo 776 alunos-pesquisadores de 25 IESs conveniadas. Investimento de R$ 2,3 milhões (p. 26).

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme explicitado anteriormente, os relatórios são nomeados pela FDE como Relatório de Atividades, Relatório Bienal, Relatório Anual e Relatório de Gestão.

A síntese de cada Relatório será apresentada a seguir.

A partir da leitura dos Relatórios da FDE, observamos que o Relatório de Atividades FDE – 2007 é composto considerando três aspectos: a) Escola de Qualidade; b) Ensino de Qualidade; c) Instituição de Qualidade.

O primeiro aspecto, Escola de Qualidade, se refere às condições das instalações físicas e nesse contexto apresenta a implementação de projetos, execução de obras, reformas, definição de técnicas e de design e elaboração de pesquisas, estudos e planejamentos de instalações destinadas à educação (SÃO PAULO, 2007f, p. 11).

O segundo aspecto, Ensino de Qualidade, envolve a implantação e o gerenciamento de programas e ações destinados a viabilizar o crescimento e o aprimoramento da rede estadual (SÃO PAULO, 2007f, p. 21). Neste eixo, destacaremos informações específicas que remetem ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

O terceiro aspecto, Instituição de Qualidade, apresenta informações a respeito da política de recursos humanos e sustentabilidade (SÃO PAULO, 2007f, p. 32).

O Relatório Bienal 2011-2012 é composto considerando os aspectos referentes a quatro diretorias da FDE, a saber: a) Diretorias de Obras e Serviços – DOS (envolve informações a respeito de acessibilidade, expansão e manutenção das escolas, obras, contratos e outros); b) Diretoria Administrativa e Financeira – DAF (responde por kits escolares e mochilas, mobiliário escolar, transporte de alunos e outros); c) Diretoria de Projetos Especiais – DPE (responsável pelo Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, Programa Escola da Família, Programa Cultura é Currículo e outros); d) Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI (responsável pelos dados do Programa Acessa Escola, Rede Intragov na rede de ensino e outros) (SÃO PAULO, 2013).

O Relatório Anual de 2013 é composto pelos seguintes aspectos: a) Obras (envolve o novo modelo de escolas de tempo integral, certificação AQUA[11]); b) Administrativos (diz respeito ao material escolar, mobiliário escolar e outros); c) Pedagógicos (envolve Apoio ao Saber, SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Projeto Bolsa Alfabetização, Projeto Bolsa Universidade, Projeto Ler e Escrever e outros); d) Informática (diz respeito ao Acessa Escola, aquisição de microcomputadores e notebooks para o Ensino Médio Integral e outros) (SÃO PAULO, 2014a).

Relatório de Gestão 2011-2014. Trata-se de um relatório com maior detalhamento e está estruturado considerando os seguintes aspectos: a) O que é, o que faz e como funciona a FDE; b) Creche Escola; c) Convênios; d) Obras; e) Escolas indígenas; f) Mobiliário escolar; g) Material escolar; h) Transporte escolar; i) Convênio com as Associações de Pais e Mestres

[11] AQUA é um sistema de certificação de construção sustentável que atesta a Alta Qualidade Ambiental do empreendimento, comprovada por meio de auditorias independente realizadas pela Fundação Vanzolini, tradicional centro de referência e difusão da engenharia de produção e detentora do sistema de certificação. Fonte: Relatório Anual 2013, FDE, p. 9.

(APMs); j) Acessa escola; k) Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP); l) Infraestrutura de tecnologia; m) Sala de leitura; n) Cursos de Ensino a distância (EFAP); o) Sistemas de Informação; p) Programa Escola da Família; q) Bolsa Alfabetização – Ler e Escrever; r) Prevenção também ensina; s) SARESP; t) Ouvidoria; u) Central de Relacionamento; e outros (SÃO PAULO, 2014b).

Com base nos Relatórios de Atividades, Anual, Bienal e Gestão, elaboramos a Tabela 7 – Dados do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, que representa a sistematização dos dados quantitativos que constam nos relatórios mencionados anteriormente referentes ao Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Esta Tabela 8 é composta pelos seguintes aspectos do Programa: a) Ano de referência do conteúdo da publicação do relatório; b) Número de IESs que constam nos relatórios que fizeram adesão; c) Número de alunos-pesquisadores que participaram; d) Número de escolas da rede pública atendidas; e) Número de salas de aulas atendidas; f) Valor do investimento do sistema público nas IESs que aderiram ao Programa; g) Número de Alunos da rede pública atendidas.

Tabela 8 – Dados do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

Ano	IESs	Alunos-Pesquisadores	Escolas da Rede Participantes	Salas de Aula	Investimento em R$	Alunos da Rede
2007	26	2.188	557	2.188		
2008		3.233		3.233	14,7 milhões	
2009		3.487		3.487	11 milhões	
2010	88	2099	976	2099		
2007-2010	≅ 90	≅ 6000			200 milhões[12]	
2011-2012	57	2.631	1015	2.631	25,9 milhões	92.085
2013	46	2.164	889	2.164	14,1 milhões	75.740
2011-2014					47,5 milhões	
2015	25	776	392	776	2,3 milhões	23.300
2016						

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Relatórios publicados pela FDE referentes ao período de 2007-2015 e no ano de 2010 por meio da publicação SEE-SP.

[12] Neste valor do investimento estão incluídas outras ações do Programa Ler e Escrever.

As informações que estão na Tabela 8 relacionadas ao Programa foram localizadas nos relatórios que estavam disponíveis eletronicamente pela FDE, porém, há alguns campos que não foram preenchidos, gerando as lacunas na tabela. Tal fato ocorreu devido à ausência de informações nos relatórios disponibilizados pela FDE. Contudo, entendemos que, de forma geral, isso não irá comprometer a análise.

Em relação ao período de 2011 a 2012, os dados quantitativos do Programa Bolsa Alfabetização revelam que foram encaminhados 2.631 alunos-pesquisadores com um investimento dos recursos públicos no valor de R$ 25.945.277,65. As IESs conveniadas somavam um total de 57, enquanto o número de escolas da rede pública estadual que foram atendidas chegou ao total de 1.015 (SÃO PAULO, 2013, p. 26).

No Relatório Anual publicado pela FDE referente ao período de 2015, os dados quantitativos demonstram um decréscimo no Programa Bolsa Alfabetização, a saber: o investimento foi de R$ 2,3 milhões, com 25 IES conveniadas, 776 alunos-pesquisadores e 392 escolas da rede pública estadual de ensino atendidas.

Esses dados revelam que o Programa contou, no período de 2007 a 2010, com a participação de aproximadamente 6.000 alunos-pesquisadores que acompanharam as salas de aula da rede pública estadual de São Paulo. No período de 2011 a 2012, participou um número ainda expressivo de alunos-pesquisadores (2.631), ao passo que, no ano de 2015, houve a participação de apenas 776 alunos-pesquisadores.

Podemos considerar que o Programa teve uma considerável ascensão até o ano de 2013 e, após, um significativo decréscimo até chegar à extinção, fato este que pode estar relacionado à crise econômica vivida pelo Brasil, que implicou na redução significativa do investimento público. Do mesmo modo, pode-se relacionar também às prioridades do gestor público estadual à época.

Em síntese, analisamos que houve um investimento significativo no Programa, favorecendo o acesso de IESs parceiras, principalmente no período da gestão de 2007-2010[13], chegando ao valor de R$ 200 milhões. Podemos considerar que esse foi um período de consolidação do Programa, e que houve um significativo decréscimo no ano de 2015, que coincide com o forte declínio da atividade econômica e retração do PIB do Brasil. Levantamos, portanto, a hipótese de que essa situação esteja relacionada a questões políticas e econômicas de governo.

[13] A gestão de governo de 2007-2010 estava sob a responsabilidade do governador José Serra –PSDB, e na Secretaria da Educação estiveram presentes: Maria Lúcia Vasconcelos 2006-2007, Maria Helena Guimarães de Castro 2007-2009 e Paulo Renato de Souza 2009-2010.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito aos estudantes da rede pública estadual de ensino beneficiados pelo Programa com o recebimento dos materiais específicos e com o acompanhamento de um estudante do curso de formação inicial (aluno-pesquisador).

4.2.1.7 Atribuições da DRE

A Diretoria Regional de Ensino – DRE foi também um dos órgãos responsáveis pela execução do Programa e manteve contato próximo com os alunos-pesquisadores. No Estado de São Paulo existem 91 Diretorias Regionais de Ensino – DREs para atender 645 municípios, sendo que, desse total, 13 estão localizadas na cidade de São Paulo, contemplando todos os bairros.

Relação das Diretorias Regionais de Ensino da Capital, Grande São Paulo e Interior do Estado de São Paulo

Figura 4 – Mapa das DREs da Capital

Figura 5 – Mapa das DREs da Grande São Paulo

Figura 6 – Mapa das DREs do Interior de São Paulo

A seguir, apresentamos quatro tabelas referentes à jurisdição que cada DRE atende na cidade de São Paulo.

Tabela 9 – DREs na Região Sul: Sul 1, 2 e 3

Sul 1	Sul 2	Sul 3
Campo Limpo	Grajaú	Grajaú
Cidade Ademar	Jardim Ângela	Marsilac
Jabaquara	Jardim São Luís	Parelheiros
Pedreira		Socorro
Santo Amaro		
Vila Andrade		

Fonte: www.educacao.sp.gov.br, Diretorias de Ensino.

Tabela 10 – DREs na Região Leste: Leste 1, 2, 3, 4 e 5

Leste 1	Leste 2	Leste 3	Leste 4	Leste 5
Cangaíba	Itaim Paulista	Cidade Tiradentes	Artur Alvim	Água Rasa
Ermelino Matarazzo	Jardim Helena	Guaianases	Cidade Líder	Aricanduva
Itaquera	Lajeado	Iguatemi	Parque do Carmo	Belém
Penha	São Miguel	José Bonifácio	São Mateus	Carrão
Ponte Rasa	Vila Curuçá	São Rafael	Sapopemba	São Lucas
Vila Jacui			Tatuapé	Tatuapé
			Vila Matilde	Vila Formosa
				Vila Maria

Fonte: www.educacao.sp.gov.br, Diretorias de Ensino.

Tabela 11 – DREs na Região Norte: Norte 1 e 2

Norte 1	Norte 2
Anhanguera	Cachoeirinha
Brasilândia	Jaçanã
Freguesia do Ó	Mandaqui
Jaguará	Tremembé
Perus	Tucuruvi
Pirituba	Vila Medeiros
São Domingos	

Fonte: www.educacao.sp.gov.br.

Tabela 12 – Diretorias Regionais de Ensino nas Regiões Centro-Sul e Centro-Oeste

Centro	Centro-Sul	Centro-Oeste
Barra Funda	Bela Vista	Alto de Pinheiros
Bom Retiro	Cambuci	Butantã
Brás	Cursino	Campo Belo
Casa Verde	Ipiranga	Itaim Bibi
Consolação	Liberdade	Jaguaré
Jardim Paulista	Mooca	Jardim Paulista
Limão	Sacomã	Lapa
Pari	Vila Mariana	Moema
Perdizes	Vila Prudente	Morumbi
República		Pinheiros
Santa Cecília		Raposo Tavares
Santana		Rio Pequeno
Sé		Saúde
		Vila Leopoldina
		Vila Sônia

Fonte: www.educacao.sp.gov.br.

Para que o aluno-pesquisador aderisse ao Programa, era necessário que ele se dirigisse a uma DRE do seu interesse e verificasse quais eram as escolas que estavam disponíveis, naquele momento, para que viesse a realizar o acompanhamento com o professor regente do 2º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos na escola da rede pública estadual de ensino.

A entrevista realizada com uma professora orientadora do Programa revela que:

> *"Então, não era assim, o aluno chegava ali, ele tinha que ir na Diretoria de Ensino escolher a escola. Escolher a escola não era comigo. Ele chegava na Diretoria de Ensino, em determinada diretoria: 'Olha, eu quero saber qual é a relação de escolas disponíveis para participar do Bolsa Alfabetização'.– 'Olha tem a escola A, B, C, D e E.'*
>
> *Normalmente o aluno escolhia a que era próxima da faculdade para poder ficar mais fácil para depois ele ir para aula ou perto da casa dele. Ele tentava atender esses dois critérios [...].*
>
> *O máximo que eu sabia informar pra eles era: -'Olha, na Diretoria tal tem tantas vagas e ele ia lá. Então, na verdade, a gente trabalhava muito nesse*

> *triângulo FDE, Diretoria de Ensino e Faculdade para fazer toda essa parte inicial, que era encaminhar o aluno para a escola."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

Nessa entrevista, a professora orientadora esclareceu que a escolha da escola estava sob a responsabilidade do aluno-pesquisador, mas dependia da disponibilidade da vaga que a DRE informava. O aluno-pesquisador considerava como critério da escolha da escola a localização. A entrevistada afirma também que o aluno-pesquisador dependia da articulação entre as três instâncias: FDE, DRE e IES para chegar à escola e começar o estágio supervisionado.

Em relação aos dados estatísticos, de acordo com informações publicadas pela SEE-SP, em 2010, foram firmados 88 convênios com IESs. Chegou-se, assim, à participação de 98 professores das IESs que assumiram a função de orientadores.

No total, 2.099 classes de 2º ano/Ciclo I foram atendidas, em 976 unidades escolares, possibilitando que 2.099 alunos-pesquisadores pudessem desenvolver suas funções nas classes de 2º ano do Ciclo I do ensino fundamental.

Em setembro de 2013 foi disponibilizado um número significativo de classes em potencial, ou seja, 5.544[14]. Desse total, 2.596 classes foram destinadas à cidade de São Paulo e 2.948 à Grande São Paulo (interior e litoral paulista somados).

Tabela 13 – Classes disponíveis para o Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização na cidade de São Paulo em 2013

Diretoria Regional de Ensino	Bairros de abrangência	Classes
Centro	Barra Funda, Bom Retiro, Brás, Casa Verde, Consolação, Itaim Paulista, Limão, Mandaqui, Pari, Perdizes, República, Santa Cecília, Santana, Sé, Vila Curuca, Vila Formosa, Vila Guilherme	127
Centro-Oeste	Alto de Pinheiros, Butantã, Campo Belo, Itaim Bibi, Jaguaré, Jardim Paulista, Lapa, Moema, Morumbi, Pinheiros, Raposo, Tavares, Rio Pequeno, Saúde, Vila Andrade, Vila Leopoldina, Vila Sônia	140
Centro-Sul	Bela Vista, Cambuci, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Mooca, Sacomã, Vila Mariana, Vila Prudente	155
Leste 1	Água Rasa, Artur Alvim, Cangaíba, Carrão, Ermelino Matarazzo, Itaquera, Penha, Ponte Rasa, São Miguel, Vila Jacuí	238
Leste 2	Cangaíba, Itaim Paulista, Jardim Helena, Lajeado, São Miguel, Vila Curuçá	245

(continua)

[14]Cada sala de aula terá a participação de um aluno-pesquisador.

(continuação)

Diretoria Regional de Ensino	Bairros de abrangência	Classes
Leste 3	Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Guaianases, Iguatemi, José Bonifácio, São Rafael	196
Leste 4	Artur Alvim, Cidade Líder, Parque do Carmo, São Mateus, Sapopemba, Vila Matilde	174
Leste 5	Água Rasa, Aricanduva, Belém, Carrão, São Lucas, Tatuapé, Vila Formosa, Vila Maria	128
Norte 1	Anhanguera, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaguará, Jaraguá, Perus, Pirituba, São Domingos	244
Norte 2	Cachoeirinha, Jaçanã, Mandaqui, Tremembé, Tucuruvi, Vila Medeiros	184
Sul 1	Beatriz Muzi, Campo Grande, Campo Limpo, Cidade Ademar, Jabaquara, Pedreira, Santo Amaro, Vila Andrade	243
Sul 2	Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luis	244
Sul 3	Cidade Dutra, Grajaú, Marsilac, Parelheiros, Socorro	278
	Total	**2.596**

(conclusão)

Na tabela acima verificamos a participação das 13 DREs localizadas na cidade de São Paulo, o que significa que em todas as regiões da cidade houve a abrangência do Programa. Nesse sentido, observamos que no ano de 2013 foi disponibilizado o maior número de salas de aulas para alunos-pesquisadores participarem do Programa.

As DREs que tiveram número mais expressivo ofereceram acima de 240 vagas cada, e são: Sul 2, Sul 3, Leste 2 e Norte 1. Esses dados quantitativos revelam uma participação intensa nas unidades de ensino dessas regiões.

Quanto às orientações específicas que eram de responsabilidade das DREs no Programa, verificamos:

> a) promover o acolhimento dos alunos pesquisadores, instruindo-os quanto aos princípios, objetivos e procedimentos referentes ao Projeto, bem como à conduta de interação com a equipe de funcionários da escola, alunos, professor regente e equipe gestora;
>
> b) acomodar os alunos pesquisadores nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental Ciclo I, ou nas turmas de recuperação de aprendizagem do mesmo ciclo, encaminhando-os para as escolas em que atuarão, de acordo com o cronograma estabelecido pela Diretoria de Projetos Especiais.

> c) orientar e acompanhar, junto às escolas sob sua jurisdição, o registro de frequência dos alunos pesquisadores, efetuado mensalmente pelos professores coordenadores (SÃO PAULO, 2015).

Consideramos que as DREs tiveram uma participação essencial no Programa, em relação ao acolhimento entre alunos-pesquisadores e professores regentes. Podemos considerar que essa mediação entre alunos-pesquisadores e professores regentes foi importante, pois os professores regentes tiveram que aceitar a participação de um estudante universitário em sua sala de aula durante uma permanência mais prolongada, acompanhando a rotina diária.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que, provavelmente, muitos alunos-pesquisadores (futuros professores) tiveram pela primeira vez a experiência de ter contato e conhecer uma DRE. Nesse sentido apresentamos alguns excertos da entrevista realizada com a supervisora de ensino de uma das DREs localizada na cidade de São Paulo:

> *"A gente olhava a escola, conversava com a pessoa para saber de onde ela vinha e aí a gente explicava mais ou menos onde era a escola, aí via o período em que a pessoa estudava pra ver se dava para conciliar. Como se fosse uma atribuição de aulas para professor. E esse aluno ia lá.*
>
> *[....] Chegou uma hora a gente não conseguia nem almoçar. Era muita instituição... era muito legal. Acho que a gente conseguiu umas duas ou três vezes 100% das escolas.*
>
> *Então, que a gente ficava preocupada, teve uma das vezes, logo no começo, que a gente resolveu chamar essas pessoas que estavam interessadas, nós colocamos todo muito aqui no anfiteatro e nós demos uma mini formação pra eles.*
>
> *Só que claro que a gente não tinha pernas, e o que aconteceu, a gente veio da Secretaria o que a gente deveria fazer.*
>
> *Então, toda essa formação é da instituição superior."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 2 – Ana)

Com base no relato da supervisora de ensino, houve interesse por parte da DRE em oferecer orientação ao aluno-pesquisador quanto à localização da escola e também informações a respeito de como deveria ser a postura do aluno-pesquisador durante a sua permanência na escola da rede pública de ensino.

Outro aspecto a ser observado é que, por um período de dois ou três anos, a DRE conseguiu que todas as escolas da rede que estavam sob sua jurisdição atingissem o total de 100% de alunos-pesquisadores acompanhando os professores do 2º Ano do Ensino Fundamental.

Acreditamos que o sucesso da adesão por parte dessa DRE esteja relacionado aos seguintes aspectos: a) pela repercussão positiva junto aos alunos-pesquisadores a partir da

adesão das faculdades ao Programa; b) pela experiência do estudante universitário de acompanhar, desde o início do curso, um professor regente na escola da rede pública estadual, na jurisdição dessa DRE, que contemplava um número expressivo de escolas; c) pela garantia do recebimento de uma bolsa de estudos que isentava o estudante universitário de assumir as mensalidades na faculdade; d) pela disponibilidade do professor regente em receber um aluno-pesquisador e pela permanência deste por um período mais longo em sua sala de aula.

Também destacamos a iniciativa que essa DRE teve a respeito das orientações iniciais para a entrada do aluno-pesquisador nas escolas da rede pública. Houve uma tentativa inicial por parte da DRE para realizar esses procedimentos, mas, devido ao número elevado de alunos-pesquisadores, foi impedida de realizar tal ação.

Durante a entrevista com a supervisora, que havia realizado orientações semelhantes em outros programas dos quais participara, pude verificar que seu interesse em realizar as orientações estava relacionado à satisfação que tinha ao encaminhar e orientar os alunos-pesquisadores, visto que estes não possuíam experiência alguma e careciam ser orientados. Contudo, se viu impedida de fazê-lo, pois de acordo com as atribuições expressas nos documentos oficiais publicados pela SEE-SP estava explícito que essa responsabilidade pertencia às IESs.

Por outro lado, vejo essa situação como contraditória, pois de acordo com o que estava previsto no Programa uma das responsabilidades das DREs era o "acolhimento aos alunos-pesquisadores, instruindo-os quanto aos princípios, objetivos e procedimentos referentes ao Projeto" (SÃO PAULO, 2015).

4.2.1.8 Atribuições das IESs e Plano de Trabalho

Neste eixo temático das atribuições das IESs, desde o primeiro documento publicado sobre Programa afirma-se que:

> [...] instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes podem-se constituir em campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de **qualidade na educação pública estadual** [...] (SÃO PAULO, Decreto nº 51.627, 2007a, grifo nosso).

Desse modo é entendido que as IESs são responsáveis pela formação docente e espera-se, por parte delas, uma contribuição para a melhoria na qualidade da escola na rede pública estadual. Nesse sentido, o Programa foi estruturado de uma forma que as IESs tivessem uma articulação, por meio dos alunos-pesquisadores, com as escolas da rede pública de ensino.

Portanto, neste eixo temático detalharemos os aspectos e os atores envolvidos pela IES nesse Programa: a) plano de trabalho; b) professor orientador; c) interlocutor administrativo; d) aluno-pesquisador; e) vagas disponíveis para atender ao Programa.

Durante a análise, constatamos que nos anos de 2007, 2008 e 2011 comparecem nos Decretos e Resoluções elementos que dizem respeito às atribuições e responsabilidades das IESs. Vale destacar que além desses documentos as orientações eram expressas em comunicados emitidos pela FDE.

Na Tabela 14 é possível verificar o ano e as fichas analíticas que correspondem às atribuições e ao plano de trabalho relacionados ao Programa.

Tabela 14 – Fichas Analíticas: atribuições das IESs e Plano de Trabalho

Ano	Fichas Analíticas
2007	1, 1A, 1B, 2 e 5.
2008	7, 7A, 7B
2011	10

Fonte: Elaborada pela autora.

É importante destacar que a FDE manteve contato muito próximo com as IESs que aderiram à participação no Programa, portanto, enviava constantemente orientações para as instituições por meio de Comunicados.

A seguir relacionamos os aspectos e atores relacionados às IESs:

4.2.1.8.1 Plano de Trabalho

Dentre as atribuições das IESs, um aspecto que foi enfatizado para realização da adesão foi a elaboração de um Plano de Trabalho que cada instituição deveria realizar a partir do roteiro disponibilizado pela equipe de gestão institucional da FDE. Relacionamos a seguir os elementos que o compõem:

a) Administrativo: contemplava dados da IES, relação nominal dos professores orientadores, interlocutor administrativo e dos possíveis alunos-pesquisadores, além dos critérios para formação das turmas e número de classes a ser atendida.

b) Financeiro: planilha de custos com previsão mensal de aplicação dos recursos a serem repassados pela SEE-SP.

c) Pedagógico: apresentação da matriz curricular, ementas, bibliografia dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-Graduação *Stricto-Sensu*, cronograma acompanhado do plano de desenvolvimento dos encontros semanais de formação e a proposta de articulação da investigação didática.

No roteiro do Plano de Trabalho observamos que ocorreram alterações do modelo ao compararmos os anos de 2007, 2011 e 2015. Entendemos que essa dimensão revela aspectos gerais das IES, critérios de seleção e como as questões pedagógicas serão desenvolvidas, a saber:

> a) Qual bibliografia será definida para que os alunos pesquisadores conheçam como as práticas pedagógicas podem ser mediadas pelo conhecimento didático da língua em funcionamento, em contextos reais de sala de aula?
>
> b) O que planejam abordar nos encontros semanais das IESs, considerando que os alunos pesquisadores manterão uma relação horizontal, à medida que atuarão junto aos alunos, respeitando o papel distinto do professor regente da sala?
>
> c) Na escolha de um dos temas da investigação e no acompanhamento do processo de desenvolvimento dele, como apoiarão os alunos pesquisadores nos aspectos: processo de elaboração dos registros; análise de registros (Plano de Trabalho, 2015).

Um dos critérios para que as IESs permanecessem e recebessem os recursos financeiros era apresentar, mensalmente, à FDE um Relatório Circunstanciado e, ao término do semestre, outro relatório mais detalhado denominado Relatório Pedagógico. Importante ressaltar que ambos estavam relacionados ao desenvolvimento do Plano de Trabalho.

4.2.1.8.2 Professor Orientador

Uma das responsabilidades das IESs nesse Programa era a indicação de professores orientadores para acompanhar os alunos-pesquisadores, sendo que esse acompanhamento tinha como base as orientações que foram expressas no Plano de Trabalho que as IESs submeteram no momento da adesão. Por sua vez, o Plano de Trabalho foi estabelecido a partir dos documentos norteadores do Programa, que afirmam:

> Indicar professores orientadores, responsáveis pela execução do Plano de Trabalho, no que concerne ao acompanhamento do projeto e às atividades dos alunos pesquisadores, bem como ao desenvolvimento das competências acadêmicas expressas no Anexo II;

> Indicar professores orientadores para acompanhamento da execução do Plano de Trabalho e orientação dos alunos em suas pesquisas, observando o Anexo I;
>
> Apoiar e acompanhar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do Plano de Trabalho, junto aos alunos pesquisadores (SÃO PAULO, 2007d, ANEXO I do Decreto).

Dentre as atribuições do professor orientador está o compromisso de participar dos encontros promovidos pela SEE-SP e FDE nos quais eram realizados debates entre os participantes. Apresentamos, a seguir, o que revela uma das entrevistas:

> *"[...] uma das reuniões era pedagógica e essa eu participava porque, quando nós fomos aprovados, então eu acabei ficando responsável pela parte pedagógica por ter escrito o projeto e tudo mais. Então, acabei ficando como a pessoa responsável por representar a instituição, nós tínhamos uma reunião mensal.*
>
> *[...] eles tinham intenção de que o projeto funcionasse de uma forma muito parecida. Eram várias instituições, então o programa precisava funcionar de um jeito muito parecido. Então todos esses professores coordenadores se reuniam nesse dia para uma formação."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

No Programa o professor orientador teve uma participação relevante por articular e promover a relação entre o aluno-pesquisador e o professor regente com o qual vivenciava o cotidiano da sala de aula.

4.2.1.8.3 Interlocutor Administrativo

De acordo com o que estava previsto na estrutura do Programa, cada IES deveria indicar um interlocutor administrativo, responsável pelos aspectos operacionais entre a IES e a FDE. Esse profissional também participava dos encontros promovidos pela SEE-SP e a FDE no que diz respeito a prestação de contas.

> *"Nessa reunião mensal, tinha uma parte que era direcionada para o representante da instituição, o representante que tratava mesmo da parte financeira, da documentação. E tinha uma outra reunião, que elas aconteciam concomitantemente no mesmo dia e horário, que era o pedagógico."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

4.2.1.8.4 Aluno-Pesquisador

Cada IES selecionava os alunos inscritos para participar do Programa.

Inicialmente não havia critérios pré-estabelecidos pelo Programa, bastando às IESs assegurarem a frequência dos alunos-pesquisadores. Nos documentos norteadores, uma das orientações estabelecidas era que se em algum momento o aluno-pesquisador deixasse de participar do Projeto era responsabilidade da IES substituí-lo imediatamente, o que revela que a escola da rede pública contava com a presença do aluno-pesquisador para acompanhar o professor regente do 2º Ano.

Nesse sentido, a entrevista realizada com uma professora orientadora que acompanhou o Programa desde o início da implantação revela que:

> *"Inicialmente, quando o programa começou, é como estou dizendo, a impressão que dava, e não era somente uma impressão, isso era dito para a gente até na reunião pelos representantes do programa: 'olha só, isso a gente está montando ainda, a gente está construindo'. Então, no começo não tinha tanto critério assim, até porque no início não foram muitas as faculdades que aderiram ao projeto de cara no primeiro ano."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

4.2.1.8.5 Vagas disponíveis

Em relação às vagas oferecidas pela IES, inicialmente o critério tomava como base o número de vagas solicitadas pelo Plano de Trabalho. Posteriormente foram inseridos, pela SEE-SP, novos critérios, a saber: adequação ao Plano de Trabalho, localização geográfica da IES e bom desempenho no atendimento às classes nos anos anteriores (SÃO PAULO, 2011).

Em síntese, o eixo temático Atribuições das IESs e Plano de Trabalho retrata principalmente a atuação dos atores e as responsabilidades das instituições durante a vigência do Programa, sendo que estamos considerando, nesse eixo temático, como atores, os alunos-pesquisadores, os professores orientadores e os interlocutores administrativos.

Mais diante, quando estivermos discutindo a segunda categoria, Estágio Supervisionado, será retomado o item que se refere aos alunos-pesquisadores e ao professor orientador. Mas podemos anunciar que tanto o aluno-pesquisador como o professor orientador tiveram importantes papéis desempenhados no Programa.

Outro aspecto relevante da análise é o fato de que as vagas estavam relacionadas ao bom desempenho no atendimento ao Programa, o que demonstra um acompanhamento sobre o

Programa por parte da SEE-SP e também das próprias IESs, dado o seu interesse em permanecer no Programa.

4.2.1.9 Programa e articulação com outros projetos: justificativa, missão e finalidades

Tomando como base os Decretos e Resoluções relacionados ao Programa que esta tese se propôs a estudar, verificamos que o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi instituído e, imediatamente após sua publicação, incorporado a um outro projeto que se encontrava em andamento pela SEE-SP.

A SEE-SP, considerando que o início da escolaridade obrigatória tem um papel fundamental na formação dos estudantes, implantou o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, pois havia uma preocupação com a situação da qualidade do ensino na rede estadual. Para reverter essa condição, foram estipuladas duas metas, a saber: "alfabetizar plenamente os alunos de oito anos e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo" (SÃO PAULO, 2007e, Resolução SE – 86).

Portanto a SEE-SP, em busca de alcançar essas metas, iniciou uma série de ações a fim de reverter o cenário que as escolas apresentavam, e nesse sentido foi implantado o Programa Ler e Escrever que tinha como missão: [...] *alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até 2010* (SÃO PAULO, 2008a, Resolução SE – 90).

Essas ações estavam também relacionadas à produção de uma série de publicações e materiais que tinham o objetivo de contribuir para o estudante que se encontrava no processo de alfabetização, como também para professor regente da sala de aula, a saber:

> Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador – 1ª série; Caderno do professor alfabetizador – 1ª série; coletânea de atividades do aluno – 1ª série; Livro de textos do aluno – 1ª série; Acervo de 43 livros de literatura infantil por classe; Letras móveis; Assinatura de revistas para o público infantil (SÃO PAULO, 2007e, Resolução Nº 86).

Figura 7 – Materiais específicos – Programa Ler e Escrever

A professora orientadora que acompanhou o Programa e participou desta pesquisa relatou que:

> *"[...] Foi no segundo ano, olha, nós vamos usar o mesmo material que a prefeitura já usa, que era o material do Ler e Escrever [...]*
>
> *[...] Aí o Governo do Estado, por meio das FDE, parece que eles estavam mais preparados, agora a gente já sabe mais o que funcionou, vamos implantar melhor.*
>
> *Então eles mandaram bastante material, para a faculdade todo o material do Ler e Escrever que as escolas recebiam, que os professores e os alunos recebiam este aluno também recebeu.*
>
> *Então, nossos alunos receberam esse material que vocês vão trabalhar e nós fizemos uma formação para eles a partir disso, porque até então eles não tinham contato com o material da Ler e Escrever."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

A finalidade do Programa estava pautada sobre os seguintes aspectos:

> Possibilitar o **desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais** da Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série – Ciclo I do Ensino Fundamental;
>
> **Apoiar os professores de 1ª série** do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos (SÃO PAULO, 2008a, Resolução SE nº 90).

A SEE-SP afirma que considerando-se o avanço nos dados do SARESP 2011 em relação à aquisição da leitura e da escrita, dará continuidade ao Programa Ler e Escrever no componente curricular da Matemática (SÃO PAULO, 2012, Resolução SE nº 46).

4.2.1.10 Programa para formadores

A SEE-SP, quando incorporou o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade ao projeto que estava em andamento, ofereceu para as IESs que manifestassem interesse um curso de capacitação para os responsáveis pela formação dos alunos-pesquisadores.

A proposta dessa formação centrava-se principalmente nos conteúdos relativos ao processo de alfabetização. Os temas sugeridos pela SEE-SP foram os seguintes: a) concepção de aprendizagem; b) teoria do construtivismo; c) leitura e escrita; d) hipóteses relacionadas ao desenvolvimento da escrita; e) intervenção do professor; f) observação investigativa; g) implicações pedagógicas dos conteúdos; h) hipóteses de leitura; i) estratégias do leitor durante a leitura; j) procedimentos de leitura; k) processo de alfabetização a partir de textos significativos para compreensão da criança; l) planejamento das situações que envolvem aprendizagem; m) intervenção do professor na situação de aprendizagem; n) práticas sociais de leitura e escrita; o) ambiente no processo de alfabetização; p) rotina de trabalho; q) atividades de reescrita; r) heterogeneidade na sala de aula (SÃO PAULO, 2007b, Resolução SE nº 18).

A SEE-SP disponibilizou uma relação de bibliografia para que os professores orientadores também pudessem compartilhar essa literatura nos encontros com alunos-pesquisadores. Observamos que o conteúdo tem como ênfase a alfabetização, e nessas indicações são apresentados autores clássicos da teoria psicogenética, tais como Emília Ferreiro; Ana Teberosky; Ângela Kleiman; Isabel Solé; Liliana Tolchinsky e Telma Weisz (SÃO PAULO, 2007b, 2008a, Resoluções SE nº 18 e nº 90).

4.2.2 Modalidade de Convênios

Durante a leitura dos documentos norteadores do Programa, constatamos que, para realização do Programa, a primeira condição estabelecida foi a celebração do termo de convênio, ou seja, o Programa somente poderia ser efetivado se tivesse firmado o convênio entre SEE-SP, FDE e IES.

> O Programa será desenvolvido pela Secretaria da Educação – SEE, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, **mediante a celebração de convênios com instituições de ensino superior** que atuem na formação de docentes para o ensino fundamental e médio (SÃO PAULO, 2007a, Decreto Nº 51.627, Art.º 3º, grifo nosso).

A partir daí, buscamos saber qual foi a origem da celebração de convênios entre as instituições públicas e privadas. Assim, chegamos à informação de que o decreto que instaurou o Programa é baseado em outro decreto, bastante anterior, expedido pelo governador Paulo Egydio Martins, Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, pelo qual:

> reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como **fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas** (SÃO PAULO, 2007a, grifo nosso).

Diante do exposto, entendemos que a SEE-SP, buscando realizar uma melhoria no desempenho do sistema estadual de ensino, realizou uma parceria entre os sistemas público e privado, porém descobrimos que prática semelhante já havia sido adotada no ano de 1976, ou seja, há 44 anos.

O documento revela que uma das finalidades da SEE-SP é desenvolver uma melhoria no desempenho do sistema estadual de educação e considera que a aproximação e a parceria entre a SEE e as IESs contribuem para a formação dos docentes. Sendo assim, esses programas, que se desenvolvem a partir da parceria entre a universidade e a escola, devem ser valorizados e ampliados, pois poderão contribuir para uma aproximação entre os espaços de formação e de atuação profissional (ANDRÉ, 2012, p. 126).

Para que o convênio fosse celebrado, exigia-se, por parte das IESs que aderissem ao Programa, uma relação com os seguintes documentos: a) cópia autenticada do Contrato Social e a última alteração; b) inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ); c) Portarias de autorização ou reconhecimento do MEC ou do Conselho Estadual de Educação dos cursos disponibilizados para o Projeto; d) certidão de regularidade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; e) certidão negativa de débito no INSS; f) Plano de Trabalho (SÃO PAULO, 2007). Essa documentação tinha como finalidade, por um lado, efetivar a comprovação da regularidade fiscal das IESs junto ao órgão da receita federal e, por outro, promover a análise do Plano de Trabalho, a fim de se verificar se estava adequado às recomendações e expectativas da SEE-SP em relação desenvolvimento do projeto.

Portanto, consideramos que as IESs que firmaram o Termo de Convênio atenderam às exigências de ordem fiscal da mantenedora, da regularização do funcionamento e autorização junto ao Ministério da Educação – MEC e as expectativas expressas nos documentos do Programa.

> Poderão inscrever-se para o Projeto as IES sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais devidamente autorizados e/ou reconhecidos nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª séries ou Letras com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando a partir do 2º semestre (SÃO PAULO, 2007d, Resolução SE Nº 86).

Realizamos uma entrevista com uma profissional que atuou como Professora Orientadora de uma IES da rede privada de ensino localizada na cidade de São Paulo e que oferece alguns cursos de licenciatura autorizados e reconhecidos pelo MEC que abrangem a área da formação inicial de professores. A entrevistada relatou que possui larga experiência na área da alfabetização e sua formação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, tem ênfase nesta área.

> *"Quando o Governo do Estado lançou o edital, nós de imediato, entramos. Nós fomos as primeiras instituições a entrar no projeto. Então, na época, eles selecionaram algumas instituições, e essa faculdade que eu trabalhava foi uma das selecionadas. Então, eu participei do primeiro grupo, de formação de coordenadores, de professores. Essa pessoa que ia fazer o vínculo entre a Secretaria Estadual de Educação por meio da FDE e a escola.*
>
> *A gente tinha que ver se na época a gente preenchia aqueles requisitos. Então, nós fizemos um projeto, no caso, fui eu que fiz esse projeto nessa faculdade que trabalhei. Pegamos o edital, sentamos, verificamos, fiz esse projeto, juntamos com outra documentação e enviamos pra eles.*
>
> *Então, a entrada no projeto ela foi muito rápida! Não sei se porque naquele momento o Programa ainda não era tão conhecido assim."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

Professora orientadora, Beatriz, relatou durante a entrevista que assim que tomou conhecimento sobre a existência do Programa se interessou por ele e buscou mais informações por iniciativa própria. Em seguida, levou o Programa ao conhecimento da IES em que trabalhava, pois considerava que seria uma grande oportunidade para a formação de seus alunos conhecerem e permanecerem por um longo tempo em uma escola da rede pública acompanhando o professor regente em sala de aula. A partir daí o ingresso da IES no Programa aconteceu de forma bastante rápida.

Neste sentido, Gatti *et al.* (2019) afirmam sobre a importância da aproximação entre as instituições formadoras e as escolas.

> Aproximar as instituições formadoras e as escolas. Os estágios em escolas, integrados à formação, merecem atenção especial. Importante é reconhecer que a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes (GATTI *et al.*, 2019, p.313).

Consideramos como destaque nesse Programa a possibilidade que apresenta ao estudante, que se encontra ainda em processo inicial de formação, de ter a experiência por um período prolongado numa sala de aula do 2º ano, em escolas da rede pública estadual de ensino.

Nos documentos publicados sobre o Programa, o eixo temático convênio está presente nas publicações dos anos de 2007, 2008 e 2011, contudo, como pode ser observado na Tabela 15, há uma frequência muito mais intensa nas publicações relativas ao primeiro ano da implantação do Programa.

Tabela 15 – Fichas Analíticas: convênio

Ano	Fichas Analíticas
2007	1, 1A, 1B, 2, 5 e 6[A]
2008	7
2011	10

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a efetivação da celebração do Termo de Convênio entre Estado, FDE e IES, havia um orçamento estabelecido e um conjunto de orientações definidas pela SEE-SP.

As mantenedoras das IES que firmaram convênio recebiam mensalmente um depósito em conta bancária específica, no Banco Nossa Caixa, à época banco estatal do Estado de São Paulo, sendo esses recursos financeiros provenientes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

> Obrigações da IES [...] aplicar, integralmente, o valor repassado pela FDE na execução do objeto deste convênio (SÃO PAULO, 2007a, Anexo I, IV).

Inicialmente, o valor mensal repassado pela SEE-SP correspondia a R$ 500,00 por aluno-pesquisador que estivesse participando do Programa. Esse recurso foi destinado exclusivamente ao custeio das despesas para a execução do projeto conforme o Plano de Trabalho apresentado

pela IES. O período de duração do convênio era de dois anos, podendo ser prorrogado por até o limite de cinco anos, ao término dos quais um novo convênio poderia ser celebrado.

> Será repassada para as instituições selecionadas a quantia mensal de R$ 500,00 (quinhentos reais) para cada turma/classe de sua responsabilidade no projeto [...] (SÃO PAULO, 2007b, Art.º 10).

O valor de R$ 500,00 repassado mensalmente para as IESs era destinado às despesas relativas à mensalidade do estudante, ao trabalho do professor orientador, ao deslocamento do professor orientador e do interlocutor administrativo para participarem de eventos e reuniões relativas ao Programa e ao seguro de vida do estudante.

> Os repasses destinam-se ao pagamento de bolsa auxílio aos alunos-pesquisadores, retribuição aos professores orientadores do projeto, encargos legais e demais despesas indicadas no Plano de Trabalho pela IES habilitada, desde que aprovado pela Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2007b, Resolução SE Nº 18, Artº 10, § 2º).

A partir do ano de 2011, houve um reajuste de 40% no valor do repasse para as IESs, ou seja, de R$ 500,00 para R$ 700,00. Desse modo, parte do recurso recebido pelas mantenedoras das IESs passou a ser destinado diretamente aos alunos-pesquisadores na forma de auxílio de custo, no valor de R$ 200,00. Assim a mantenedora repassava para o estudante, mensalmente, uma ajuda de custo para as despesas de transporte e alimentação, inclusive nos períodos de férias – julho e dezembro.

Após recebimento do repasse, a mantenedora tinha o prazo de dez dias para a respectiva prestação de contas junto à FDE e, aprovadas as contas, era liberado o repasse do mês seguinte.

> manter em dia a contabilidade e o movimento de despesas relativos ao desenvolvimento do convênio, permitindo o exame de toda a documentação contábil, quando solicitado pela FDE (SÃO PAULO, 2007a, Decreto Nº 51.627 Anexo I, IV).

O investimento inicial do sistema público representou um valor de aproximadamente de R$ 115,5 milhões, e foram firmados mais de cem convênios com IESs da rede privada que aderiram e atenderam às diretrizes do Programa no período de 2007 a 2016.

Podemos considerar que, por parte do Estado, existiu um grande interesse em firmar a parceria entre a SEE-SP e as IESs públicas e privadas a fim de buscar a superação das dificuldades encontradas na formação inicial de professores para os anos iniciais da educação básica, bem como para realizar o intuito de produzir a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual.

Em relação à abrangência, o Programa atendeu, de 2007 a 2016, 14.479 alunos-pesquisadores oriundos dos cursos de Pedagogia e Letras das IES, 889 unidades escolares da rede pública estadual de ensino, e alcançou, aproximadamente, 800 mil alunos de 2° ano do Ensino Fundamental.

Vale ainda ressaltar que instituições que firmaram o Convênio tinham seus cursos de licenciatura autorizados e/ou reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), na área da formação docente, em Pedagogia ou Letras e, ainda, ofereciam esses cursos na modalidade presencial (SÃO PAULO, 2007b, Resolução nº 18).

> [...] em 2007 serão oferecidas 3.260 vagas em classes/ turmas da 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública estadual sediadas na cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2007b).

Ressalta-se que a partir do ano de 2008, além dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras também foram inseridas as Universidades que tivessem os cursos no nível de pós-graduação *stricto sensu* na área da Didática da Alfabetização.

> Poderão se inscrever para o Projeto Bolsa Alfabetização, as IES sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais, devidamente autorizados e ou reconhecidos, na área de Pedagogia, centrada no magistério das séries iniciais do EF ou de licenciatura plena em Letras, ou ainda de pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) na área da didática da alfabetização (SÃO PAULO, 2007d, Resolução SE nº 83).

Participaram do Programa um número expressivo de 102 IESs, como consta no **APÊNDICE E**, e pudemos observar que estas pertenciam às seguintes organizações acadêmicas: Faculdades Isoladas, Centro Universitários e Universidades, sendo a maioria predominantemente da categoria de Faculdades Isoladas, configurando uma menor abrangência de oferta em seus cursos de graduação.

Com relação à abrangência destas IESs, constatamos que se localizavam na Capital, Grande São Paulo, Litoral e Interior, contemplando todo o Estado de São Paulo. Importante esclarecer que o número de IESs que participaram do Programa variou ao longo do tempo, visto que algumas ingressaram no Programa em seu início, enquanto outras ingressaram no decorrer do Programa e outras, ainda, interromperam o convênio durante a vigência do mesmo.

> *"Aí, no segundo ano e no terceiro ano eles expandiram muito. Muitas faculdades foram agregadas, fizeram também essa parceria, cresceu muito o número de pessoas, de professores que trabalhavam. Então, mas no começo era um grupo menor e nós fazemos parte desse grupo aí, dessa faculdade que trabalhei.*
>
> *Então, comparativamente falando, do primeiro ano para o segundo, nossa, aumentou muito o número de gente participando. Lembro de ir nas primeiras*

> *reuniões com pouquinha gente, numas salinhas pequenas. E, no segundo ano e no terceiro ano, a gente ia para os auditórios, muitas faculdades aderiram e consequentemente muitos alunos. Só para você ter uma ideia, olha, no primeiro ano, uma instituição pedia 20 vagas, no segundo ano, pediam 100, porque cresceu muito."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

Ao realizar uma pesquisa sobre as IESs que existiam no Estado de São Paulo no ano de 2007, constatamos o seguinte cenário, a partir das informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP:

Tabela 16 – Número de IESs em São Paulo – 2007

	Categoria	IESs – São Paulo	547
São Paulo	**Pública**		**51**
		Federal	5
		Estadual	22
		Municipal	24
	Privada		**496**
		Particular	406
		Comunitária/Confessional/Filantrópica	90

Fonte: http://portal.inep.gov.br.

Os dados expressos na Tabela 16 mostram que o número de IESs que estavam em situação ativa no MEC no ano de 2007 totalizava 547[15] unidades no Estado de São Paulo.

Destas, 102 aderiram à participação no Programa, ou seja, 18,64%.

Importante ressaltar que das 102 IESs que aderiram ao Programa, apenas três pertenciam à rede pública estadual, enquanto a maioria esmagadora, ou seja, 99 IESs, pertenciam à rede privada. Se pensarmos em termos percentuais, temos que aproximadamente 97% das IES pertenciam à rede privada e somente 3% à rede pública. Tal situação nos leva a pensar que o Programa foi predominantemente voltado para o setor privado, reforçando o viés de privatização do ensino rescindido por importantes setores do governo estadual. É também

[15] Importante ressaltar que as 547 IESs ativas no Estado de São Paulo no ano de 2007 abrangiam todos os cursos de licenciatura e bacharelado, portanto, parte delas não poderia aderir ao Programa.

notório que o Programa despertou pouco interesse nas instituições públicas de ensino do Estado de São Paulo.

Ao considerarmos que o número de IESs da rede privada que aderiram ao Programa foi extremamente significativo, levantamos a seguinte questão: qual foi o principal motivo que levou à participação tão grande dessas IESs no Programa?

Do ponto de vista econômico, talvez o principal interesse esteja relacionado à garantia do recebimento do valor das mensalidades, que passaria a ocorrer de forma pontual e sem o risco de inadimplência. Outra questão diz respeito ao valor das mensalidades, pois o montante pago pela SEE-SP, em muitos casos, superava o valor das mensalidades de muitas das IESs que firmaram convênio e participaram do Programa, o que fez crescer ainda mais os seus lucros.

Apenas a título de ilustração, se aplicarmos a correção pelo IGP-M[16] sobre o valor da mensalidade paga pela SEE-SP em 05 de maio de 2007 às IESs, chegamos, em 05 de janeiro de 2019, a um índice de aproximadamente 116%[17], o que representa uma mensalidade de R$ 1.080,00. Esse valor, em média é bastante superior às mensalidades cobradas atualmente pelas IESs para os cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras.

Assim, concluímos que mesmo o Programa tendo alcançado bons resultados tanto para os alunos das escolas públicas estaduais quanto para os alunos-pesquisadores, seu custo nos parece ter sido superestimado, representando uma grande transferência de recursos do setor público para o privado. Não obstante, observamos, nesse mesmo período, um crescimento exponencial das instituições privadas de ensino, em especial daquelas que ofertavam os cursos na área da educação.

> *Eles têm, mas eu acho que o ganho deles é muito maior, logo a gente deveria ter outros programas com mais alcance, mas ao invés de ter programas que vão minguando, acabando, como o próprio Bolsa Alfabetização, como o próprio Parfor – o Parfor é diferente um pouquinho.*
>
> *Vamos pegar o Pibid e o Bolsa Alfabetização, que guardam mais semelhanças; são programas que, ao invés de crescerem, o que a gente tem visto é que eles vão diminuírem, minguarem, até eles acabarem.*

[16] IGP-M – Índice Geral de Preços do Mercado: é uma das versões do Índice Geral de Preços. É medido pela Fundação Getúlio Vargas – FGV e registra a inflação de preços desde matérias-primas agrícolas e industriais até bens e serviços finais. Abrange a inflação que afeta toda a população, sem restrição de nível de renda. É usado para o reajuste de contratos de aluguel, tarifas públicas e outros. Fonte: Fundação Getúlio Vargas – FGV.

[17] Para atualização do cálculo, buscamos o recurso do site https://calculoexato.com.br/parprima.aspx?codMenu=FinanAtualizaIndice. Este é um serviço gratuito que se propõe auxiliar o usuário como simples referência e verificação de cálculos diversos.

> *Quando na verdade eles trazem ótimos resultados, eu acho que eles trazem resultados, não só para a formação dos alunos, como eu apontei agora, como enfatizei agora, eles trazem bons resultados nas escolas em que recebe e a quem acolhe o aluno. Eu acho que o aluno deveria ser o grande benificiário, o aluno.*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

A professora orientadora revela que os programas apresentam semelhanças e que apresentam ótimos resultados incluindo os alunos das escolas da rede pública estadual, mas gera uma certa angústia o fato de não terem continuidade. E, nesse sentido, sabemos que os programas estão relacionados aos interesses políticos.

4.2.3 Estágios Supervisionados

Na Categoria III – Estágio Supervisionado, foram considerados os aspectos que estão relacionados ao espaço de investigação. Desse modo, estão presentes nesta categoria os eixos temáticos que envolvem o aluno-pesquisador, o professor orientador e o professor regente. Também incorporamos a esta categoria os seguintes eixos temáticos: investigação didática, avaliação de aprendizagem, alfabetização e relação teoria e prática.

4.2.3.1 Aluno-Pesquisador

Cada instituição elaborou os seus critérios para selecionar os estudantes que manifestassem interesse em participar do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Contudo, é importante ressaltar que um dos pré-requisitos estabelecidos pela organização do Programa era que os estudantes estivessem matriculados a partir do 2º semestre e frequentando o curso de licenciatura em Pedagogia ou Letras ou pós-graduação *stricto sensu* na área da Didática da Alfabetização (SÃO PAULO, 2011).

No Programa, esse estudante universitário é denominado como aluno-pesquisador, e essa terminologia indica que era um estudante que recebia um bolsa referente ao Programa e estava articulado a uma pesquisa que desenvolveria em uma escola da rede pública sob a orientação do professor orientador da IES.

Um aspecto interessante de se analisar é a concepção que o Programa traz em relação aos alunos-pesquisadores, a saber:

> Os alunos-pesquisadores são entendidos como sujeitos históricos que carregam visões de mundo próprias, mediados em maior ou menor grau pela cultura escolar. São também sujeitos da própria aprendizagem e constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participam, não só nas escolas em que atuam, mas, principalmente, na comunidade de sua IES (SÃO PAULO, 2008a, Resolução SE nº 90).

Consideramos que o aluno-pesquisador teve relevância desde o momento em que foi implantado o Programa, quando constatamos que o estudante que se encontrava em formação inicial passaria a ter, desde logo, contato com a realidade de uma escola da rede pública estadual.

Uma pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) para a FCC a respeito das disciplinas ofertadas nos cursos de formação de professores no Brasil revelou que há um predomínio acerca dos conhecimentos sobre as diversas áreas, mas pouco se dedica a estudar sobre as práticas educacionais nos cursos de formação inicial de professores. Relata, ainda, que os estágios supervisionados não se articulam com as disciplinas de fundamentos para promover uma observação crítica e reflexiva do futuro professor.

Mesmo após as alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de formação inicial de professores, a licenciatura em Pedagogia ainda apresenta fragilidades. Portanto a implantação do Programa, ao atribuir importância e protagonismo ao aluno-pesquisador, veio a suprir uma lacuna existente na formação.

Nunes, Tartuce e Davis (2014) afirmam que quanto mais cedo se estabelece o contato e a vivência na escola, menor é o abandono da profissão. Nesse sentido, defendem que é necessário um investimento para melhorar as condições das escolas públicas.

As autoras ainda revelam que existe um debate a respeito do papel social da educação e que é preciso oferecer uma concepção fundamentada na prática pedagógica, e que é necessário também saber quem é o estudante da escola básica e como se processam os aspectos que envolvem a prática pedagógica e a realidade escolar. Isso indica que as IESs revejam a proposta pedagógica no curso de formação inicial de professores, bem como as finalidades. Desse modo, há uma tendência, nacional e internacional, em estabelecer parcerias entre as instituições formadoras e as escolas da rede pública estadual para que o estágio supervisionado se torne fundamentado.

No Programa, o aluno-pesquisador dedicava quatro ou cinco horas diárias de acompanhamento com professor regente da sala de aula do 2º ano. Se possível, deveria

participar de duas horas em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), além dos horários estabelecidos pela IESs para participar dos encontros com o professor orientador.

Vale ressaltar que essa dedicação na escola e com o professor orientador não se configurava como vínculo empregatício, como pode ser verificado no Termo de Compromisso **(ANEXO C)**, que era firmado entre o aluno-pesquisador e a IES, conforme demonstra o artigo a seguir:

> O(a) aluno(a) pesquisador(a) não terá vínculo empregatício de qualquer natureza com a Instituição de Ensino, em razão deste Termo; (SÃO PAULO, 2011, ANEXO IV – Termo de Compromisso, FDE).

A professora orientadora que participou desta pesquisa relatou que existiram alunos-pesquisadores que permaneceram por um período mais longo no Programa, como também outros que não continuaram por muito tempo. Uma das justificativas sobre a desistência do aluno-pesquisador no Programa estava relacionada ao fator financeiro.

> *"É lógico que quando a gente está falando de alunos de graduação tem sempre uma movimentação grande nesses grupos. Tem sempre aqueles alunos que são mais perenes, ficam do começo ao fim do projeto, ficam dois anos. Mas, tem aluno que sai.*
>
> *Você tem aquele grupo de alunos, acabam tendo, assim, uma saída ou entrada. Ou então, quando o aluno arrumava um emprego ou quando o aluno arrumava uma outra atividade na qual ele era, por exemplo, mais bem remunerado, ele deixava o projeto."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

Consideramos que o período de permanência por um longo tempo poderá contribuir para a sua formação inicial e para sua futura atuação profissional, pois terá a oportunidade de conhecer em maior profundidade a realidade da escola da rede pública estadual, além de acompanhar o processo de alfabetização.

Ao firmar o convênio, os alunos-pesquisadores tiveram que atender às seguintes orientações da SEE-SP, a saber:

> [...] Os estudantes dos cursos de Pedagogia ou Letras, os alunos-pesquisadores, ao mesmo tempo em que deverão atuar apoiando e auxiliando o trabalho de professores regentes das 1ª séries nas atividades de alfabetização, apresentarão as questões observadas na prática pedagógica para as IES em que estudam para que, com o acompanhamento do professor orientador dessa instituição, tenham essas questões consideradas em seu processo de formação (SÃO PAULO, 2007e).

Esclarecendo que o aluno-pesquisador além de apoiar e auxiliar o professor regente, também apresentava as questões pedagógicas que emergiam no acompanhamento da sala do 2º ano nos encontros com o professor orientador.

> Apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I, na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos alunos; Auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos; Planejar, em conjunto com o professor regente, atividades complementares de leitura e escrita para os alunos; Executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupo [...] (SÃO PAULO, 2007d, Resolução nº 83).

Podemos considerar que foi fundamental ter estabelecido um vínculo entre o aluno-pesquisador e o professor regente da sala do 2º ano, pois era um trabalho que exigia, de ambas as partes, ser realizado em conjunto. Nesse sentido, apresentamos um relato feito pela supervisora de ensino que participou desta pesquisa:

> *"[...] a gente visitava muita escola para acompanhar o trabalho do professor. A gente via assim, salas, não são escolas, salas onde tem que ter a empatia. Então, o aluno-pesquisador e o professor é [...] foi um casamento perfeito.*
>
> *[...] inclusive quando vinha aqui, no ano seguinte, porque o aluno-pesquisador podia ficar durante os três anos de faculdade de Pedagogia.*
>
> *[...] Tinha escolha, todo ano. Então, assim a gente torcia, para os que dessem certo conseguissem pegar. Normalmente, conseguiam."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 2 – Ana)

Pudemos constatar, pelo relato da entrevista, como se dava o acompanhamento realizado pela supervisora da DRE no Programa e o seu entusiasmo em relação à participação dos alunos-pesquisadores e à execução do Programa.

Importante ressaltar que o eixo temático aluno-pesquisador consta nos documentos que foram publicados em 2007, 2008 e 2011, conforme expresso na Tabela 17 em que estão relacionadas as fichas analíticas.

Tabela 17 – Fichas Analíticas: Aluno-Pesquisador

Ano	Fichas Analíticas
2007	1, 2, 2A e 5
2008	7 e 7 A
2011	10

Fonte: Elaborada pela autora.

É importante esclarecer que as orientações a respeito desse eixo temático eram emitidas predominantemente pela FDE por meio de comunicados enviados às IESs ou apresentadas nos encontros com o professor orientador.

4.2.3.2 Encontros com o Professor Orientador

Como anunciado nos documentos oficiais, estava previsto que a IES indicava um professor orientador para acompanhar um grupo de até 40 alunos-pesquisadores do Programa.

> *"Agora, o aluno ele levava para o professor orientador, nós tínhamos que ter encontros semanais, tinha uma carga horária.*
>
> *O aluno tinha que cumprir uma carga horária na escola e ele tinha que cumprir uma carga horária de formação na própria faculdade, uma formação específica, para atuar no programa."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

A professora orientadora que participou desta pesquisa relatou que semanalmente promovia encontros com os alunos-pesquisadores, nos quais compartilhava as orientações recebidas durante a formação específica do Programa que realizava, promovida pela SEE-SP e pela FDE. Importante ressaltar que a presença dos alunos-pesquisadores nos encontros e a presença do professor orientador nas atividades acima descritas era obrigatória, pois fazia parte das exigências estabelecidas pelo Programa.

> *[...] Bom, então, essa aluna, me disse assim: 'olha, me deram um aluno que ele é cego, e esse aluno não aprendia a ler e escrever, esse aluno não aprendia nada, ele ficou cego em função de uma doença, ele fez uma cirurgia no cérebro e ficou cego por causa disso e ninguém queria ficar era um empurra ... empurra... Ai eu cheguei lá, olha é com você é seu'.*
>
> *E ela falou 'assim, eu tive que desenvolver, o que que eu vou fazer com um aluno que é cego', aí ela chegou aqui, voltou para a formação, faço o quê? Faço o quê? E pesquisa, vai e volta, e atende esse aluno, não sabe o que faz, aí ela encontrou uma forma de trabalhar com ele.*
>
> *O que ela fez? A gente aqui desenvolve um trabalho que é com jogos e atividades lúdicas. O que que ela fez? Ela começou a fazer coisas inspiradas em braile: 'vou fazer coisa pensando em Braile, eu vou fazer um joguinho, vou fazer uma coisa que ele possa apalpar, eu vou fazer, só construir isso'.*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz)

Assim entre as atribuições que foram estabelecidas no Plano de Trabalho, constava que os alunos-pesquisadores participassem de encontros com o professor orientador. Tais encontros tinham por finalidade preparar o aluno-pesquisador para desenvolver uma investigação

didática, ações que possibilitem uma intervenção pedagógica em conjunto com o professor regente na sala de aula e também refletir sobre a dimensão da relação teoria e prática.

> *"Porque cada uma dessas* ***professoras, cada uma dessas coordenadoras, representantes dessas instituições, também eram responsáveis não só por acompanhar os alunos, eram responsáveis, também, por cuidar da formação deles.***
>
> *[...] eu fazia essa ponte de receber a informação, uma vez por mês e depois passar para os alunos que estavam atuando em sala de aula, de passar para eles essas mesmas orientações."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz, grifo nosso)

Constatamos a relevância dos encontros entre os alunos-pesquisadores e o professor orientador no que diz respeito à formação e discussão de temas essenciais para a futura atuação profissional, tendo como destaque o processo de alfabetização.

> *Então, por exemplo, os momentos de* ***formação*** *que os alunos tinham do Bolsa Alfabetização e têm, por exemplo, no Pibid, eles favorecem essa* ***troca e a reflexão dos alunos****, porque eles trazem do que eles estão* ***vivendo lá, ninguém que contou, não está escrito no livro, eles viram eles passaram por aquilo, eles trazem as experiências****, a própria experiência de troca entre eles, olha eu estou fazendo isso, eu fiz isso, deu certo ou não deu.*
>
> *A gente percebe que há entre os alunos um* ***desenvolvimento bastante grande****, eu tenho visto as experiências que eu tive à frente aí de projeto como esses, me mostraram que para os alunos que ainda estão na sua formação inicial, que ainda vão ter lá na frente ainda como está o contato mesmo com a prática, ser professora mesmo é só quando terminar o curso, mas essa* ***experiência que estou tendo aqui já me dá um gostinho, já me mostra um pouco como que é de verdade.***
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 1 – Beatriz, grifo nosso)

A professora orientadora revela da importância das reuniões com alunos-pesquisadores favorecendo a troca de experiências por meio da reflexão e da experiência com o professor regente.

Desse modo, observamos que os documentos norteadores do Programa relacionavam os aspectos esperados a ser discutidos e desenvolvidos nos encontros com os alunos-pesquisadores, a saber:

> a) aprender a concepção de aprendizagem adotada, bem como o modelo de ensino em que o Programa Ler e Escrever está fundamentado; ser leitores e produtores de textos; b) estudar a psicogênese da língua escrita; c) discutir as situações didáticas – condições gerais e especificas de aprendizagem; d) entender a sondagem como avaliação inicial dos alunos para saberem o que sabem. *O ensino do professor deve partir daquilo que os alunos sabem, e não do que ainda não sabem*; e) conhecer e discutir a Didática da Alfabetização; f) aprender a heterogeneidade; g) aprender os gêneros textuais – seus usos e finalidades; h) discutir o papel fundamental da intervenção pedagógica; i)

> *estudar, analisar, avaliar as teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais que favoreçam as condições de aprendizagem*; j) aprender a trabalhar em equipe, estabelecendo diálogo entre os sujeitos envolvidos na unidade escolar: professor, aluno, professor-coordenador, diretor; na *IES, estabelecer diálogo com professor orientador e entre os pares*; k) discutir questões atinentes à ética no contexto do exercício profissional; l) aprender avaliação processual; m) aprender a fazer uso do instrumento do registro como fonte de organização e planejamento; n) diferenciar atividades de boas situações de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007d, Resolução Nº 83).

Nesse sentido, acreditamos que os conteúdos acima relacionados são essenciais para a formação inicial de professores, inclusive para os estudantes universitários que não estavam inseridos no Programa.

Verificamos que, após um ano da vigência do Programa, a SEE-SP publicou outras orientações relacionadas aos encontros entre alunos-pesquisadores e professor orientador. Entre as orientações, estão presentes os aspectos que envolvem a entrada e a postura do aluno-pesquisador na escola e na IES, bem como a apropriação dos papéis desempenhados pelo aluno-pesquisador e pelo professor orientador. Outros aspectos a serem destacados dizem respeito ao olhar mais abrangente sobre a sala de aula, bem como a relação entre a teoria e a prática pedagógica e a relação entre o aluno-pesquisador e o professor regente (SÃO PAULO, 2008a, Resolução nº 90).

Pressupondo o avanço estabelecido na efetividade dos vínculos entre os alunos-pesquisadores, o professor regente e o professor orientador, os alunos-pesquisadores foram orientados a buscar conhecer e refletir sobre a rotina de leitura e escrita na escola, o papel da leitura como atividade essencial e diária e o equilíbrio entre as atividades de leitura e escrita. Desse modo, esperava-se um aprofundamento nos temas que se relacionavam ao processo da leitura e escrita, como também uma reflexão teórica e prática a respeito da atuação profissional do professor e sobre o processo de alfabetização (SÃO PAULO, 2008a, Resolução nº 90).

4.2.3.3 Professor Regente

O professor regente é um profissional que está inserido na rede pública estadual de ensino atuando como responsável por uma sala de aula. No Programa, esse professor teve um papel fundamental, pois permitiu que um aluno-pesquisador acompanhasse o seu trabalho com os estudantes do 2º ano.

Os documentos norteadores versam sobre a relevância do professor regente em parceria com os alunos-pesquisadores e sobre a possibilidade do desenvolvimento de ações que contribuam para uma melhoria na educação.

A partir do momento em que se institui o Programa Ler e Escrever, a SEE-SP ofereceu aos participantes do Programa a atribuição de mais quatro horas semanais e uma pontuação diferenciada para fins de evolução funcional (SÃO PAULO, 2007e, Resolução nº 86).

> Deverá ter disponibilidade para participar de todos os momentos de formação, planejamento e avaliação do projeto, interagir com o aluno pesquisador do Programa Bolsa Alfabetização que atuará em sua sala de aula (SÃO PAULO, 2007e, Resolução nº 86).

A supervisora da DRE revelou, durante a entrevista, sua visão sobre o professor regente e a imagem que este produz ao longo do contato que estabelece com o aluno-pesquisador, que durante seu percurso dentro do Programa terá no professor regente um modelo.

> *"Então o professor regente da sala ele sempre é um modelo, ou é um bom modelo ou um mau modelo, mas todos eles são formativos. E nunca o professor é totalmente mau modelo, mas todos eles são formativos. E nunca o professor é totalmente mau e nem totalmente bom."*
>
> (Excertos extraídos da Entrevista 2 – Ana)

4.2.3.4 Investigação Didática

Ao analisar os documentos expedidos nos Decretos, nas Resoluções da SEE-SP, nos comunicados e nas orientações da FDE, o tema da investigação didática está presente desde o início do Programa, a saber:

> possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em "campi" de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes (SÃO PAULO, 2007a, Decreto Nº 51.627).

Consideramos que um dos méritos do Programa foi possibilitar que um estudante universitário, durante a sua formação inicial, pudesse acompanhar, por um período mais longo, a realidade em uma sala de aula de 2º ano na escola da rede pública estadual e, a partir dessa experiência, desenvolver uma investigação didática sob orientação do professor orientador da IES.

Essa investigação possibilitava uma articulação entre o aluno-pesquisador e o professor orientador, permitindo a discussão e reflexão mais aprofundada sobre a complexa realidade de

uma escola real, ou seja, sobre aquilo que é vivenciado no cotidiano e nem sempre está presente na literatura produzida sobre o tema.

André (2012) ressalta a relevância do Programa, visto que propiciava uma aproximação entre a universidade e a escola. Relata ainda que os alunos-pesquisadores, a partir da experiência vivida no acompanhamento com professor regente, elaboravam uma investigação didática cujo resultado era compartilhado com a escola, a universidade e a SEE-SP, o que revela uma articulação entre as instâncias.

Desse modo, a investigação didática desenvolvida pelos alunos-pesquisadores foi fruto da observação, da intervenção e da permanência do acompanhamento na sala de aula do 2º ano. Essa investigação sempre ocorreu sob orientação do professor orientador.

A realização dessa investigação foi pautada de acordo com a orientação da SEE.

> A partir do 2º semestre, os alunos já devem dedicar-se a um dos três temas com mais afinco. Os temas a seguir referem-se a diferentes situações didáticas que favorecem o processo de leitura e de escrita dos alunos. A ênfase nas práticas educativas exige do aluno uma reflexão teórica, mas também prática. Pode ser tema de pesquisa de um aluno pesquisador: 1- leitura feita pelo professor; 2- produção oral com destino escrito; 3- cópia e ditado (ressignificação da cópia). A reflexão sobre a prática pressupõe um arcabouço teórico que dê sustentação às análises e argumentações da investigação dos alunos pesquisadores. Por isso, recomenda-se especial atenção à bibliografia empregada (SÃO PAULO, 2008a, Resolução SE nº 90).

A SEE-SP orientou alguns temas para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: a) sala de aula como ambiente alfabetizador; b) sala de leitura como espaço de formação de leitores; c) a rotina da leitura e escrita na sala de aula; d) hipótese de escrita e leitura; e) leitura feita pelo professor e as aprendizagens dos alunos; f) leitura feita pelo aluno antes de saber ler convencionalmente; g) leitura feita pelo aluno quando ainda é inexperiente na leitura; h) produção de textos; i) didática da linguagem escrita; j) revisão de textos; k) práticas tradicionais – cópia e ditado: como trabalhar com essas atividades tornando-as boas situações de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007d).

Podemos considerar que o aluno-pesquisador, ao desenvolver essa pesquisa, cujos temas acima sugeridos têm como foco o processo de alfabetização, reafirma o compromisso assumido junto às IESs e às escolas da educação básica, contribuindo para essa fase inicial tão relevante.

Situação semelhante verifiquei em Portugal, durante a realização do estágio de doutoramento, onde os estudantes dos cursos de Ciências da Educação[18], em um determinado

[18] O curso de Ciências da Educação em Portugal equivale ao curso de Pedagogia no Brasil. A investigação didática é elaborada seguindo alguns critérios e exigências que constam em uma dissertação de mestrado no Brasil.

momento do curso, participavam de um estágio supervisionado nas escolas e, a partir dessa vivência, realizavam uma investigação didática.

Nesse momento recebem também a oportunidade de aprender com a prática e, para tal, além da supervisão do professor da universidade, estão em permanente contato com o professor da escola básica, o que lhes garante se apropriar do ambiente escolar desde o início de sua formação acadêmica.

E também nesse momento que os futuros professores portugueses fazem a opção por uma das áreas em que irão atuar, ou seja, Ensino Pré-Escolar, Ciclo I ou Ciclo II.

> *"[...] tem que fazer uma pequena investigação, portanto, ao final eles apresentam. [...] Essa investigação é sempre feita a partir de um problema prático sentido no estágio. Fazem sempre uma investigação sobre o que vivenciou no estágio e numa área específica, numa área curricular específica."*
>
> (Excertos extraídos da entrevista realizada em Portugal)

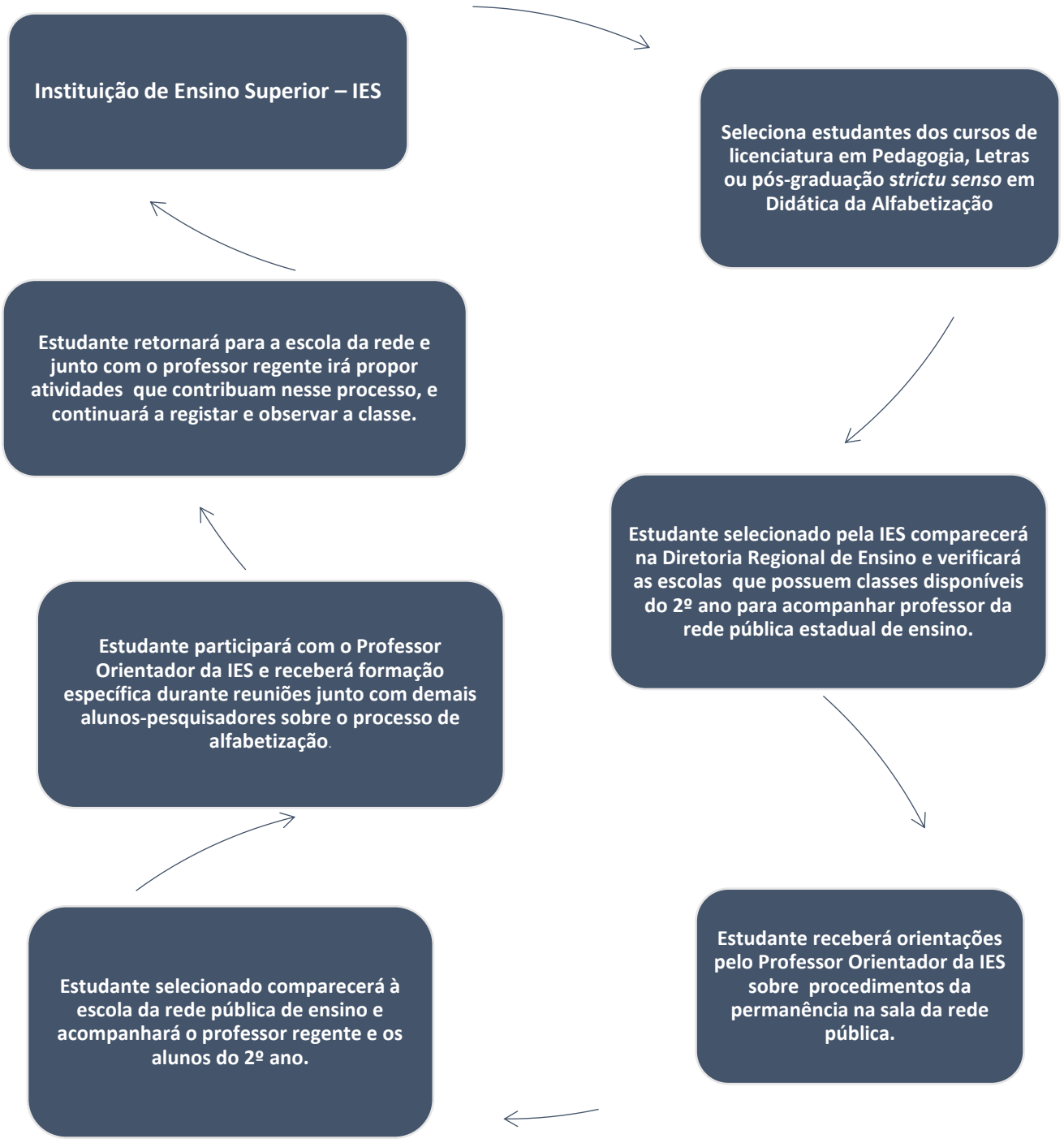
Nesse sentido, defendemos que a investigação didática contribuiu de maneira significativa para a formação inicial dos futuros professores, pois, de acordo com os documentos oficiais e as entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos no Programa, fica explícito que essa experiência foi uma oportunidade ímpar que os alunos-pesquisadores tiveram para conhecer e se aproximar das práticas pedagógicas e, em especial, para vivenciar a prática docente.

E, para corroborar com esta ideia, recorremos ao pesquisador Nóvoa (2019)

> [...] Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. Esta possibilidade é ainda mais urgente hoje do que no passado. Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. *Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas* (NÓVOA, 2019, p. 10).

Em síntese, o Programa apresentou a seguinte configuração de funcionamento entre a IES e o aluno-pesquisador, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 8 – Instituição de Ensino Superior – IES e participação do aluno-pesquisador



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3.5 Relação teoria e prática

Nos documentos norteadores do Programa, o eixo temático relação teoria e prática refere-se a propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas IESs e o perfil necessário ao atendimento qualificado aos estudantes da rede pública de ensino.

Ao conceber o Programa, foi considerado que essa vivência é uma oportunidade única de conhecimento da realidade do contexto escolar e de relacionamento entre a teoria acadêmica e prática (SÃO PAULO, 2007d, Resolução SE nº 83).

Consideramos que o estudante universitário, ao entrar em contato com a realidade da escola desde o início da sua formação de professor, terá a possibilidade de dar um salto qualitativo em relação à sua futura atuação, pois ao mesmo tempo em que se encontra na universidade, realizando a formação acadêmica, vivenciará as experiências da realidade do cotidiano escolar. A esse respeito, Nóvoa (2019) afirma:

> É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender **a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares** – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (NÓVOA, 2019, p.7, grifo nosso).

Figura 9 – Triângulo da Formação

Fonte: Elaborado por Nóvoa, 2019, p. 7.

A posição de Nóvoa revela a importância de se valorizar a articulação entre os três espaços: os profissionais, os universitários e os escolares.

Nesse sentido nos parece interessante a análise proposta por Zeichner (2010) que traz a seguinte reflexão sobre a formação de professores da Educação Básica, propondo uma relação mais equilibrada e dialética entre os conhecimentos acadêmico e da prática profissional:

> Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidades e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. Esse tem sido um modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos, e não entre os professores da Educação Básica (Zeichner, 1995). A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Desse modo, coadunamos com Nóvoa e Zeichner quando jogam luz à importância desse terceiro espaço para a formação inicial de professores e defendem a importância de se estabelecer um maior envolvimento entre a universidade e a escola.

Zibetti (2011) relata a experiência do PIBID no qual os estudantes dos cursos de licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia, participam durante a formação inicial de professores do cotidiano escolar, sendo acompanhados por um especialista da IES e da escola da educação básica. Também considera a importância de articular os aspectos teóricos da formação universitária com a prática realizada na escola.

4.2.3.6 Avaliação da Aprendizagem

Um dos principais desafios no Programa é possibilitar que os alunos-pesquisadores possam desenvolver uma compreensão a respeito da avaliação escolar para os anos iniciais da educação básica.

No processo de avaliação de aprendizagem, há uma indicação de referências para ser discutida nos encontros com o professor orientador a respeito do conceito de sondagem, bem como de analisar os mapas de acompanhamento da alfabetização.

4.2.3.7 Alfabetização

Esse é um Programa que foi implantado no Estado de São Paulo tendo como ênfase a centralidade do processo de alfabetização, bem como preparar o futuro professor para atuar nos anos iniciais da educação básica, com destaque no 2º ano.

Consideramos que essa afirmação toma como base a análise dos documentos oficiais; vejamos: o Programa, ao ser implantado, se insere em um outro projeto que estava em andamento e tinha como foco a alfabetização; o aluno-pesquisador realiza um acompanhamento em uma sala de aula na qual os estudantes se encontram em processo de alfabetização; a referência indicada para a formação nesse Programa toma como base o processo de alfabetização; os autores indicados nas referências são especialistas e/ou pesquisadores da área da alfabetização; o material desenvolvido pela FDE relaciona-se, especificamente, à alfabetização e, posteriormente, insere-se a disciplina de Matemática; os temas sugeridos para os encontros com o professor orientador estão relacionados aos processos da leitura e da escrita; os alunos-pesquisadores, predominantemente, são do curso de Pedagogia; uma das metas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo era alfabetizar todas as crianças até atingirem 8 anos de idade na rede pública estadual de ensino; possibilita o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos alunos-pesquisadores sobre o processo de alfabetização; apoia aos professores regentes do 2º ano dos anos iniciais e propõe ações que garantam a aprendizagem da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
Contribuições para política pública de formação inicial de professores

Considerações Finais: Contribuições para política pública de formação inicial de professores

> "[...] o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de uma sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais." Marilene Proença Rebello de Souza, 2011.

Consideramos que a Psicologia Escolar e Educacional se insere no campo das políticas públicas educacionais, visando compreender o contexto social, político, econômico e psicopedagógico que constitui o processo de escolarização. Ao explicitar os processos que constituem tal contexto, apresenta, enquanto área de conhecimento, a possibilidade de melhor compreender a vida diária escolar, a participação docente, o processo de formação presente no ofício de professor, dentre outros aspectos. Nesse sentido, buscamos, nesta tese, investigar um modelo de apoio à formação inicial de professores, na educação básica, implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, intitulado Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Desse modo, buscamos entender o contexto político, econômico e social em que o Programa foi implantado e, principalmente, conhecer suas particularidades, visando compreender a concepção de formação inicial proposta e sua contribuição para a política de formação inicial de professores.

Para atender aos objetivos, realizamos os procedimentos investigativos tomando por base duas dimensões: documental e empírica. Na primeira, recorremos aos documentos norteadores relacionados ao Programa de maneira a contemplar decretos e resoluções que totalizam um conjunto de doze documentos oficiais, que normatizam o Programa, publicados pelo governador ou pelos secretários da educação do Estado de São Paulo. Além desses documentos oficiais, inserimos também as orientações expedidas pela FDE no formato de comunicados e relatórios. Podemos considerar que as leituras e análises destes materiais contribuíram para que nos aproximássemos e conhecêssemos o Programa a partir daqueles que o implementam. Essa análise foi realizada considerando o contexto da LDB/96 e o conjunto de legislações que regulam a formação inicial de professores no Brasil.

Ao debruçarmos sobre esse *corpus* documental, pudemos constatar que o Programa, quando implantado, inicialmente teve o foco centrado no apoio à formação inicial de

professores e, à medida em que fomos nos aprofundando e conhecendo mais detalhadamente sua constituição, descobrimos que havia também uma preocupação com a dimensão da alfabetização. A partir desse momento, compreendemos que o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade foi inserido pela SEE-SP em outro projeto chamado *Programa Ler e Escrever*, dedicado especialmente à formação continuada de professores para o exercício da leitura e da escrita dos estudantes dos anos iniciais da educação básica. Desse modo, podemos considerar, que a implantação do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade visou, entre outros aspectos, enfrentar os baixos índices de desempenho na leitura e na escrita presentes nas diversas avalições realizadas pela SEE-SP.

Tomando por base uma das questões norteadoras que esta tese procurou responder, a saber, quais as particularidades que estão presentes no Programa, consideramos, a partir dos resultados analisados, o caráter inovador e os dilemas a respeito do mesmo. Desse modo, *o corpus* documental, as pesquisas realizadas sobre formação inicial de professores, sobre esse Programa bem como as entrevistas, referentes à parte empírica da tese, contribuíram para essa análise. Podemos considerar que as particularidades foram centradas nas três categorias construídas a partir dos documentos e das entrevistas, sendo elas: estrutura, modalidades de convênios e estágios supervisionados.

Os resultados desta pesquisa revelam que pela primeira vez foi instituído, no Estado de São Paulo, um programa para a formação inicial de professores que possibilitou uma articulação entre as seis diferentes instâncias: a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP desenvolveu o Programa e estabeleceu a parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, com a finalidade de realizar e executar convênios com as instituições de ensino superior – IESs, públicas e privadas. O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEE-SP esteve presente no Programa desempenhando a tarefa de analisar os Planos de Trabalho. Após realizar a análise, emitia um parecer que retornava para a FDE. Com o parecer favorável, estabelecia-se o convênio entre as IESs, a FDE e a SEE-SP. Completando essa estrutura, as Diretorias Regionais de Ensino – DREs disponibilizavam as escolas e as salas de aula do 2º ano para que os estudantes das IESs acompanhassem e desenvolvessem uma pesquisa didática nas escolas da educação básica.

Essa estrutura e funcionamento do Programa revelam a possibilidade de se desenvolver uma integração entre as instâncias formadoras e a realidade da escola durante o processo de formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, bem como a relação destes com os professores da rede de ensino e os estudantes da sala do 2º ano.

Assim, consideramos que o Programa tem um importante mérito, visto que foi desenvolvido com a finalidade de possibilitar que o estudante que se encontrava ainda no começo da formação inicial de professor pudesse participar ativamente de uma realidade concreta, ou seja, o chão da escola. Nesse sentido, recorremos à afirmação de António Nóvoa em entrevista concedida a Boto (2018):

> [...] Hoje, para formar um médico, precisamos de hospitais modernos, de referência, com boas condições, humanas e tecnológicas. O que é verdade para os médicos é verdade também para os professores. *Para formar um professor, é fundamental haver uma presença e uma vivência em escolas de referência*. A chave para a mudança da formação de professores está na criação de um ambiente escolar estimulante e inovador, o que *só será possível através de uma ligação forte entre a Universidade e as redes escolares* (entrevista com Nóvoa, 2018, p. 20, grifo nosso).

O Programa possibilitou que, a partir dessa experiência, os alunos-pesquisadores desenvolvessem uma investigação didática e realizassem uma reflexão a respeito da vivência que tiveram junto ao professor orientador. Zibetti e Souza (2007) afirmam que o trabalho do professor é influenciado pelas condições históricas, políticas e econômicas em que se realiza, ou seja, que os saberes docentes são construídos a partir de uma relação dialética com essas dimensões. Consideramos que esse diálogo foi realizado a partir de uma experiência concreta vivenciada na escola e à luz do conhecimento teórico, ou seja, tratou-se de uma experiência que passou pelo processo de reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, defendemos que a experiência, articulada à reflexão teórica, produz conhecimento, tornando-se fator de transformação para a futura atuação profissional. Souza (2011) revela como "a vida diária escolar destaca que a escola é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos".

Vale ainda ressaltar a pluralidade de experiências e relatos que possivelmente ocorria durante os encontros entre o professor orientador e os alunos-pesquisadores, visto que cada professor orientador era responsável por grupos de até quarenta alunos-pesquisadores. Podemos assim considerar que os espaços de acompanhamento do aluno-pesquisador em uma sala de aula de 2º ano na rede pública estadual, as reuniões entre os alunos-pesquisadores e o professor orientador, os diálogos entre o professor regente e o aluno-pesquisador, as discussões e reflexões entre o grupo de alunos-pesquisadores e as aulas durante o curso de licenciatura realizaram o que previa o Decreto 51.627 e a Resolução SE 18, que articularam o Programa.

Consideramos, portanto, que essa foi uma significativa modalidade de formação inicial, pois permitiu que ocorressem discussões e reflexões acerca da realidade do cotidiano da escola da rede pública estadual. Do mesmo modo, os alunos-pesquisadores tiveram a oportunidade de

assumir protagonismo, propondo ações e intervenções ao professor regente com a intenção de superar os desafios da sala de aula. Esse movimento, de trazer para a escola o que se produz na academia e retornar o que se produz na escola para a academia, é um movimento dialético, que gera conhecimento e transformação da realidade, portanto deve ser considerado de fundamental importância.

Checchia (2015)[1] apresenta em sua Tese de Doutorado as contribuições da disciplina de Psicologia da Educação oferecida no curso de formação de professores, na Faculdade de Educação. Acompanhou semanalmente a disciplina e constatou a importância de se discutir e refletir a respeito dos temas que envolvem o cotidiano escolar a partir de uma visão crítica. Ao permitir que os alunos-pesquisadores estivessem presentes no cotidiano escolar, na rede pública estadual, o Programa corroborou a importância de se estudar sobre esse tema na formação inicial de professores, endossado por Checchia (2015).

A relação teoria e prática proposta pelo Programa foi a materialidade da sala de aula sob o olhar investigativo de um futuro professor, que em breve passará por essa situação. Desse modo, não foi uma situação fictícia, mas real, concreta e vivida dentro da particularidade de cada sala de aula, de cada grupo, de cada professor, de cada relação pedagógica. Simultaneamente, houve um lugar destinado ao professor orientador, que trouxe as questões que provocaram uma discussão sobre a vida na escola. Essa possibilidade do olhar reflexivo foi sendo construída pela relação com o conhecimento, pois não se trata de um saber genérico a respeito da escola.

Podemos considerar, tomando como base a análise dos documentos norteadores e das entrevistas que realizamos a respeito do Programa, que houve uma relevância significativa no que tange à formação inicial de professores. Tal fato pode ser verificado tanto no que diz respeito à participação de estudantes universitários dos cursos de Pedagogia e Letras que acompanharam, por um período prolongado, uma sala de aula com um professor regente, quanto à investigação didática por eles desenvolvida a partir dessa experiência, fatos esses que, somados, permitiram-lhes produzir um conhecimento e um olhar investigativo que transcende a aparência, ultrapassando o nível da mera descrição da sala de aula.

Defendemos ainda que a experiência do estudante em permanecer em contato com a vida diária da escola seja considerada um espaço de formação. Desse modo, concordamos com as

[1] Ana Karina Amorim Checchia (2015). Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. Realizou uma tese com a finalidade de investigar contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores, tendo a disciplina Psicologia da Educação como expressão de discussões relativas ao processo de escolarização, proferidas nesse campo do conhecimento.

pesquisadoras Gatti *et al.* (2019) ao afirmarem que é fundamental ao estudante que se encontra em formação inicial vivenciar uma aproximação entre a escola e a universidade:

> A aproximação entre as instituições de formação e a escola. A aprendizagem da docência em contextos de prática torna necessária a ***aproximação entre os espaços de formação e de trabalho***. A proposta é que haja um ambiente e uma ***cultura de colaboração*** entre os ***profissionais da escola e os formadores***, ***entre as escolas e as instituições de ensino superior***, por meio de realização de projetos conjuntos. [...] Nessa perspectiva, é desejável que os cursos de formação inicial, em parceria com os professores de profissão, promovam novas práticas e instrumentos de formação, como casos de ensino, relatos de práticas, ***estágios de longa duração***, memória profissional, ***análise reflexiva, problematizações*** etc. (GATTI *et al.*, 2019, pp. 188-189, grifo nosso).

Destacamos que o aluno-pesquisador ter permanecido, participado[2] e acompanhado uma mesma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental com os mesmos alunos e o mesmo professor regente certamente foi um aspecto que corroborou para a formação inicial desse estudante, bem como para a sua futura atuação profissional.

Reiteramos que a aproximação entre a universidade e a escola da rede pública estadual permite uma dupla produção de conhecimento, que leva o que está sendo produzido academicamente para a sala de aula e também desta para a universidade, criando espaços para produzir uma articulação de saberes e práticas.

Contudo, ao nos aprofundarmos sobre o conjunto de pesquisas que analisam esse Programa de formação inicial de professores, podemos considerar alguns aspectos que revelam dilemas e desafios que precisarão ser enfrentados de maneira a buscar soluções no campo das políticas públicas educacionais.

Um dos aspectos dilemáticos desse Programa, a ser destacado, refere-se à transferência de recursos públicos ao setor privado. No âmbito da educação, várias são as polêmicas presentes sobre essa questão. De maneira geral, encontramos um conjunto de trabalhos que reitera o princípio no qual a verba pública deva ser empregada somente no setor público.

Desse modo, podemos citar Chauí (2012) ao mencionar:

> [...] se refere sobretudo ao abandono dos investimentos dos fundos públicos nos serviços e direitos sociais, que passam a depender das leis do mercado (privatização da educação, da saúde, dos transportes, de habitação, da cultura, etc) (CHAUÍ, 2012, p. 153).

[2] Estamos utilizando o conceito de participação definido por Juan E. Díaz Bordenave (1994), considerando "participação como processo de desenvolvimento de consciência crítica e de aquisição de poder. Quando se promove a participação, deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, deve antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder, antes concentrado numa autoridade ou num grupo pequeno. Se não se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento da participação" (BORDENAVE, 1994, p.77).

De acordo com Leher (2019), no contexto da crise econômica, deflagrada a partir de 2007 e cujos efeitos estavam presentes ainda em 2018, houve uma intensa concentração da oferta educacional: enquanto em 2003, 20% dos maiores grupos detinham 14% do mercado, em 2015 os 12 maiores grupos possuíam 43,9% do mercado educacional do ensino superior brasileiro. O autor assinala, ainda, que os recursos públicos transferidos às instituições privadas de ensino, na última década, seriam suficientes para atender um número igual ou maior de alunos nas universidades públicas e nos institutos federais. Do mesmo modo, desmitifica a tese de que seria possível manter, ao mesmo tempo, a expansão do setor público e o crescimento exacerbado de recursos para a ampliação de vagas no setor privado.

Essas discussões, no campo da educação, explicitam a presença das políticas neoliberais no Estado brasileiro, aprofundadas a partir dos anos 1990. Dessa forma, várias das ações realizadas no campo da educação pelo Poder Público passam a financiar o setor privado, principalmente em nível do ensino superior.

No caso específico desse Programa, a sua regulamentação se reporta a uma legislação estadual da década de 1970 (Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976), em plena vigência da Ditadura civil-militar, que instituía a possibilidade da realização da parceria entre os sistemas público e privado. Portanto, o Estado de São Paulo, protagoniza a transferência de recursos públicos para o setor privado antes mesmo do aprofundamento dessa modalidade de operação financeira.

À medida em que o Programa incentivou a transferência maciça de recursos públicos para as IESs, houve grande adesão do setor privado. Essa iniciativa, com o repasse para as IESs de um valor fixo por estudante matriculado nos cursos de Pedagogia e Letras, garantia o recebimento da mensalidade. Do ponto de vista do estudante, a bolsa ofertada permitia a sua permanência no ensino superior.

Na perspectiva do Estado, a proposta também responde a uma melhor qualificação da formação inicial de professores, considerando que a maior parte dos professores que hoje atua na rede pública estadual paulista é oriunda da rede privada. Portanto, a rede básica de educação explicita um paradoxo, considerando que a injeção de dinheiro público na universidade privada retira parte dos recursos que poderiam ser alocados na escola pública estadual paulista. Mas, ao transferir recursos públicos para as instituições privadas, de alguma forma investe indiretamente no futuro professor da Rede Básica de Educação do Estado de São Paulo e contribui para a permanência do estudante das classes populares no ensino superior.

Conforme analisam Gatti *et al.* (2019),

> A educação passa a disputar os recursos públicos de modo mais intenso e a interessar grupos privados de origem diversa, especialmente no nível superior. A formação de professores entra na agenda política nesse contexto, e, como vimos, ela se mostra com muitas contradições, seja em termos de quantidade/qualidade, seja no binômio interesse público/interesses privados, política de Estado/mercado regulador, epistemologias conflitantes/formação dispersa, entre outras (GATTI *et al*., 2019, p.76).

Maués (2014) afirma que o processo de mercantilização pelo qual vem passando a educação ocorre em diferentes países. Tal processo leva, cada vez mais, à desregulamentação e à autonomia, visto que o Estado, progressivamente, se exime da responsabilidade em relação à educação, abrindo espaço, cada vez maior, para a iniciativa privada, interessada no elevado volume de recursos financeiros representados por este setor. No mesmo sentido, também aponta para as críticas, realizadas ao referido processo.

Nesta mesma linha de raciocínio, Santos (2018) assegura que a Educação tem sido alvo dos grandes grupos empresariais nacionais e multinacionais, fundos de investimentos e bancos que passam a investir na criação de instituições de ensino para, posteriormente, negociá-las na bolsa de valores.

Cruz e Paula (2018, p.865) revelam:

> acerca do próprio sentido da educação superior que, a cada dia mais comprometido, perde seu princípio fundamental - que é o de contribuir para a emancipação do indivíduo e a formação de uma pessoa crítica - mas que está sendo deixado de lado em prol do lucro, com a transformação da educação superior em mercadoria que produz um ensino aligeirado no sentido de fornecer um diploma cada vez mais desvalorizado no próprio mercado de trabalho [...].

De acordo com António Nóvoa, em entrevista concedida a Boto (2018, p.22) para a Revista Educação e Pesquisa:

> O empresarialismo, muito em voga nos nossos dias, procura trazer o exemplo das empresas e da sua gestão para dentro das universidades, através de discursos de modernização, de governança e de excelência que têm desequilibrado as instituições no sentido das áreas tecnológicas, da empregabilidade e do empreendedorismo. O que nos faz falta é um entendimento claro da missão da Universidade, da sua diversidade, da sua liberdade e dos seus desafios [...]

Embora essa questão não seja até o momento superada, os dados desta pesquisa, no que tange principalmente ao estágio supervisionado, revelam que essa modalidade de formação inicial de professores contribuiu para a melhoria da qualidade dessa formação. A articulação entre os estudantes de licenciatura, que estão em processo de formação inicial, com a supervisão de professores universitários e acompanhados pelo professor regente das salas, é importante

espaço de construção de saberes, pois possibilita a articulação teoria e prática, aspecto defendido enfaticamente por vários autores das áreas de Educação e Psicologia da Educação.

Esse aspecto também é corroborado pelas pesquisas de Andrade (2012), Julio (2012), Liberato (2015), Moniz (2010), Pereira (2015) e Reis (2018); e mencionado em estudos relativos a Programas de formação inicial mencionados por Gatti *et al.* (2019):

> Pesquisas mostram como programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas IES, como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência), ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, mesmo apresentando alguns problemas em sua execução, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, trazendo mais valorização a esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam, gerando alterações curriculares em alguns casos (GATTI *et al.*, 2019, p. 63).

No que tange aos desafios postos ao Programa, destaca-se um aspecto de seu funcionamento. A pesquisa revelou que não houve um diálogo diretamente entre professor orientador e professor regente. Consideramos que, caso existisse, poderia contribuir para o processo de formação do aluno-pesquisador, bem como para a qualificação dos resultados da alfabetização dos estudantes junto aos quais o professor regente e o aluno-pesquisador atuavam. Nesse sentido, cabe fazer uma crítica, visto que coube ao aluno-pesquisador, apenas, ser o elo entre os professores regente e orientador.

Outro desafio que identificamos foi a ausência de uma avaliação continuada e do Programa como um todo. A falta da explicitação pública dessa avaliação demonstrando o alcance e os benefícios do Programa em termos quantitativos e qualitativos revela a dificuldade presente no processo de avaliação dos programas propostos na Rede Pública Estadual Paulista. Essa crítica se faz presente reiteradamente em pesquisas que se debruçam sobre programas e políticas públicas educacionais. Especificamente no caso do Estado de São Paulo, tais questionamentos são mais visíveis em função do grande número de Programas e de Políticas Educacionais implementados a partir dos anos 1980.

Discussões apresentadas por Viégas (2011) a respeito da Progressão Continuada em que foi implantada visando reduzir os altos índices de reprovação, abandono à escola e defasagem idade/série; Souza (2010b) revela algumas das políticas educacionais paulistas que acompanhou: o Ciclo Básico (1983); Classes de Aceleração (1996); a política de Inclusão de Deficientes (2000); o Projeto Político Pedagógico (2002); o Professor Coordenador Pedagógico (1998); Progressão Continuada (1998); Cruz (1994); implantação da política de Ciclo Básico nas escolas da rede municipal e estadual de ensino. Chama atenção esse fato pois o conjunto de instituições envolvidas na implementação desse Programa revela a complexidade dessa

proposta de formação inicial de professores, bem como o seu caráter inovador. Podemos acrescer a esse fato a expansão do Programa para o interior e para o litoral do Estado de São Paulo e, posteriormente, a incorporação do ensino da matemática como componente curricular. Assim sendo, a análise em profundidade possibilitaria a realização de desdobramentos importantes para a Educação Básica. Além disso, foi um Programa que envolveu uma vultuosa soma de recursos financeiros públicos.

Em síntese, os resultados desta pesquisa revelam que se trata de um Programa que deve ser entendido como estratégia de enfrentamento para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores, com reflexos importantes para a alfabetização nos anos iniciais da educação básica. Mas, do ponto de vista da política pública educacional, possui uma limitação estrutural ao investir o recurso público no setor privado, financiando as IESs privadas.

A seguir, indicaremos os aspectos que foram destacados durante a análise documental e que permitirão uma compreensão mais clara a respeito das possibilidades ofertadas pela constituição do Programa:

1. **Aluno-Pesquisador:** realizar acompanhamento, por período prolongado, com professor regente, na sala de aula do 2º ano dos anos iniciais da educação básica em uma escola da rede pública estadual; conhecimento sobre o funcionamento da escola da rede pública estadual por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC; encontros com professor orientador em que trazia as questões do acompanhamento da sala de aula, o que permitiu uma reflexão sobre as questões do dia a dia da escola real; desenvolver uma investigação didática, tendo como critérios a elaboração de uma pesquisa científica; acesso ao material fornecido pelo Programa aos professores regentes e aos estudantes da rede pública estadual; acesso a bibliografia que discute a perspectiva teórica sobre o Programa; os estudantes universitários poderiam permanecer e concluir o ensino superior; receber mensalmente um auxílio financeiro.
2. **Professor Orientador:** encontros dos professores orientadores (IESs) com a SEE-SP e a FDE no que tange às orientações e à formação específica para os professores orientadores do Programa; possibilitou diálogo, discussão e reflexão entre o grupo de 40 estudantes de vários semestres dos cursos; possibilitou que se aproximassem do conjunto de documentos norteadores que compõem o Programa.

3. **Estrutura do Programa e a concepção:** uma aproximação entre a IES e a escola da rede pública estadual; a participação dos estudantes matriculados em IESs que oferecem os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras na modalidade presencial; responde às tendências teóricas internacionais para a formação de professores, ao possibilitar a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professores e estudantes; articula-se com a proposta construtivista de alfabetização e à perspectiva sócio-interacionista de Psicologia.
4. **Professor Regente:** tinha a presença de um aluno-pesquisador que podia articular com as questões da rotina da sala de aula, como também de pensarem em conjunto propostas de intervenção no que diz respeito à alfabetização.

Por fim, não tivemos a intenção de realizar uma avaliação do resultado do Programa, mas sim de refletir sobre a concepção proposta; acreditamos que o aluno-pesquisador foi o protagonista no Programa, que contribuiu para sua futura atuação.

André (2012) afirma que não se pode pensar um modelo único de formação docente sem considerar a diversidade. Ao se tratar de uma política de apoio aos iniciantes, alerta sobre a importância de se realizar uma avaliação dessas ações formativas.

Chegamos à conclusão que tivemos um panorama geral de todo o Programa a partir dos documentos norteadores, das entrevistas e do conjunto das pesquisas realizadas no período de 2010 – 2018, o que revela que houve uma relevância pelo seu alcance e sua abrangência no âmbito do Estado de São Paulo, bem como sobre o seu caráter pioneiro.

Para pesquisas futuras, um aspecto interessante seria o de ampliação de análise dos documentos, visando entender com mais profundidade a inserção do aluno-pesquisador na escola da rede pública estadual paulista a partir da análise dos Planos de Trabalho que foram propostos pelas IESs.

Diante das considerações apresentadas, defendemos a tese na qual a formação inicial de professores – que toma por base a participação ativa do estudante do curso de formação de professores na investigação didática realizada na escola, articulando teoria e prática – produz um conjunto de aprendizagens fundamentais para a apropriação do processo de escolarização nos anos iniciais da educação básica.

Dessa forma, do ponto de vista do modelo formativo proposto pelo Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, este atende às principais tendências teóricas nacionais e internacionais no que tange a uma formação teórica e prática enraizada na realidade

escolar e de maneira a compartilhar o conhecimento do professor com a produção das ciências da educação.

Finalizando esta longa jornada, gostaríamos de lançar algumas ideias que, esperamos, sejam transformadas em ações concretas em um futuro não muito distante. Assim, acreditamos que a proposta oferecida pelo Programa possa servir como incentivo para a realização de novas ações no campo das Secretarias Estaduais de Educação, com o lançamento de programas ainda mais abrangentes, ampliando sua extensão aos demais anos da educação básica.

Do mesmo modo, tomando por base os resultados alcançados pela presente pesquisa, defendemos que o Programa contribuiu para a formação docente, principalmente ao inserir o estudante dos cursos de formação inicial de professores em contato com a realidade escolar desde o primeiro ano de sua licenciatura, proporcionando-lhe um rol de experiências que jamais teria se não fosse por essa iniciativa. Nesse mesmo sentido, também foi de fundamental importância o contato perene entre o professor orientador e o estudante dos cursos de licenciatura, pois, por meio deste, realizaram o diálogo a respeito das práticas pedagógicas na escola pública e da relação destas com o saber acadêmico, demonstrando a importância da relação entre a universidade e a escola, meio eficaz e necessário à promoção e execução da articulação entre teoria e prática.

Por fim, fica o desejo de que as propostas desse Programa, ressalvada a questão do investimento do Poder Público no setor privado, sejam tomadas como referência para o desenvolvimento de futuras políticas públicas para a formação inicial de professores, fundamental para o desenvolvimento humano e a qualidade do processo de escolarização, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

REFERÊNCIAS

Referências

AMADO, J. A técnica da análise de conteúdo. In: _____. **Manual de Investigação Qualitativa**. Coimbra: Universidade Coimbra, 2013. p.301-321. ISBN 978-989-26-0655-2.

ANDRADE, M. F. R. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo**: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. 85p. Relatório Pós-Doutorado.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v.1, n.1, p.43-57, jul. 2006. doi: https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, abr. 2012. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008.

APARÍCIO, A. S. M. **A formação docente em questão:** uma análise dos relatos reflexivos produzidos por alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização do governo do estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. 85p. Relatório Pós-Doutorado.

ASBAHR, F. S. F. et al. (Orgs.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. ISBN 978-85-7396-492-9.

BARBACELI, J. T. **A Formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. 151f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2017 set. 28.

BARDIN, L. Organização da Análise. In: _____. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. p.95-115.

BARREYO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.13-46. (Série Documental. Relatos de Pesquisa).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 19-46. (Ciências da Natureza). ISBN 978-97-2034-112-9.

BORDENAVE, J. E. D. **O Que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.70-80. (Coleção primeiros passos). ISBN 85-11-01095-3.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 224p.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e201844002003, nov. 2018. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p.27833.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Seção I.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção I, p.7.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção I, p.11.

_____. Decreto nº 51.630, de 5 de março de 2007. Institui o Grupo de Trabalho incumbido de estudar a situação da formação inicial de professores para Educação Básica no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 6 mar. 2007. Seção I, v.117, n.43.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009a. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2009. Seção I, p.1.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009b. Altera o art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Seção I, p.1.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção I, p.1.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2015. Seção I.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017a. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 26 mai. 2017a. Seção I, p.3.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Seção I, p.4.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, 22 de dezembro de 2017c. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção I. p.41-44.

_____. Resolução CNE/CP Nº 4, 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC – EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Seção I. p.120-122.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2019a. Seção I, p.115-119.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: jan. 2020. ISBN 978-65-81002-00-8.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação Escolar**: discurso oficial e cotidiano educacional. 2010. 264 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVALCANTE, M. M. S. et al. PIBID como experiência de formação: perspectivas de professores supervisores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.29, n.61, p.389-403, mai.-ago. 2019. doi: http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v.15, n.2, p.149-161, jul.-dez. 2012.

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. 2015. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORES, L. N. S. **Sobre Docências (In) Conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização**: Neoliberalismo, Constituição do Habitus Profissional e Astúcias do Fraco em Uma Experiência de Formação Inicial de Professores. 2015. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação,** v.23, n.3, p.848-868, nov. 2018. doi: https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2006. p.15-41 Tradução de: Sandra Regina Netz.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v.13, n.24, p.47-60, 17 dez. 2014. doi: https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995, p.553-556. (Didática, 1). ISBN 85-314-0240-9.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr.2003. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p.33-46, dez.-jan.-fev. 2013 - 2014. doi: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46.

_____.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo de arte. Brasília: UNESCO, 2011. 297p. ISBN 978-85-7652-151-8.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N.(Orgs.). **Formação de Professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009, v. 29. 158p. (Coleção Textos FCC/DPE).

_____. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. ISBN 978-85-7652-239-3.

GEERTZ, C. **Uma Descrição Densa**: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In:_____. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-44.

JULIO, E. **Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador**: O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, São Paulo, 2012.

LEHER, R. **Mercantilização da educação**. In:_____. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. p.155-179. ISBN 978-85-7743-376-6.

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

MALDONADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social**: la enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultural Econômica, 2002. 231p.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R.; MEDEIROS, F. (Orgs.). **Mercado de Formação Docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p.37-70. ISBN 978-85-8054-164-9.

MONIZ, M. I. D. S. **Formação Inicial de Professores**: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização - 2007 a 2009. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2010.

NEUBAUER, R.; PISANESCHI, L. S.; CRUZ, N. **O Conselho Estadual de Educação de São Paulo**: papéis frente à formação de professores. In: MELLO, G. N. et al. (Org.). Conselho Estadual: 50 Anos de Normas e Políticas Educacionais. São Paulo: SE, 2014. p.55-93. ISBN 978-85-7849-682-1.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p.23-36. ISBN 978-85-8054-164-9.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, e84910, 2019. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910.

NUNES, R. S. **Nada sobre nós, sem nós**: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2005. p.319. ISBN 85.249.1155-7-9.

NUNES, M.; TARTUCE, G.; DAVIS, C. **Educação e políticas educacionais:** atratividade da carreira docente. In: MELLO, Guiomar Namo de et al. (Org.). Conselho Estadual: 50 Anos de Normas e Políticas Educacionais. São Paulo: SE, 2014. p.97-104. ISBN 978-85-7849-682-1.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26. e20170086, 2019. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086.

PENIN, S. T. S. Prefácio. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHNICK, M. **Uma experiência de formação de professores na USP**: PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: FEUSP, 2006. p.1-5.

PEREIRA, M. A. L. **A Articulação Entre Universidade e Escola:** Os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2015.

PIMENTA, S. G. et. al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, mar. 2017. doi: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRE, M. E. D. A.; ALMEIDA, L. R. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov. 1999. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300003.

PLONSKI, G. A.; SCAVAZZA, B.; SPRENGER, A. Modelo de Gestão de Programa inovador de Formação Universitária: uma experiência de gerenciamento de projeto público de elevada complexidade. In: NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHNICK, M. **Uma experiência de formação de professores na USP:** PEC. Programa de Educação Continuada. São Paulo: FEUSP, 2006, p.27-35.

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

ROMAN, M. D. Encontros e desencontros entre os discursos sobre o professor coordenador pedagógico e sua prática. In: ASBAHR, F. S. F. et al. (Orgs.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.147-186. ISBN 978-85-7396-492-9.

SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.) **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p.139-192. ISBN 978-85-268-1228-4.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época). ISBN 978-85-249-1606-9.

SANTOS, C. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p.167-188, jan./abr. 2018. doi: http://dx.doi.org/10.21573/vol34n12018.82470.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 51.627, de 1 de março de 2007a. Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 2 mar. 2007. Seção I, v.117, n.41. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Resolução SE nº 18, de 2 de março de 2007b. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Legislação**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_07.HTM?Time=13/02/2020%2011:07:40. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007c. Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Legislação**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_07.HTM?Time=13/02/2020%2011:20:46. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Resolução SE nº 83, de 4 de dezembro de 2007d. Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Legislação.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83_07.HTM?Time=08/01/2020%2023:18:49. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007e. Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Legislação.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=08/01/2020%2023:25:46. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Relatório de Atividades FDE – 2007f. São Paulo: FDE, 2007. 33p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/relatorio_fde_2007.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Resolução SE nº 90, de 8 de dezembro de 2008a. Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 09 dez. 2008. Seção I, p.24. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?caderno=Executivo%20I&link=/2008/executivo%20secao%20i/dezembro/09/pag_0024_FGO6K7EF1HKHUeEFTS89DJ5PE9C.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Resolução SE nº 91, de 8 de dezembro de 2008b. Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Legislação.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_08.HTM?Time=08/01/2020%2023:42:55. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008c. Estende o Programa Ler e Escrever para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Legislação.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=08/01/2020%2023:45:42 Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório de Atividades FDE – 2008**. São Paulo: FDE, 2008d. 40p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/relatorio_fde_2008.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório de Atividades FDE – 2009**. São Paulo: FDE, 2008f. 40p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/relatorio_fde_2009.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório de Atividades de Gestão FDE – 2007 - 2010**. São Paulo: FDE, 2010. 152p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/RelatoriodeGestao2007.2010.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Resolução SE nº 74, de 24 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Legislação**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_11.HTM?Time=08/01/2020%2023:48:25. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Resolução SE nº 46, de 25 de abril de 2012. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, São Paulo, SP, 26 abr. 2012. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/46_12.HTM?Time=08/01/2020%2023:51:00. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório Bienal - FDE – 2011 – 2012**. São Paulo: FDE, 2013a. 44p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Relatorio_Bienal_FDE_2011_2012.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório Anual - FDE – 2013**. São Paulo: FDE, 2014a. 28p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Relatorio-Anual-2013.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório de Gestão - FDE – 2011 – 2014**. São Paulo: FDE, 2014b. 184p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Relatorio_Gestao_FDE_2011_2014.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Regulamento - 2015**. São Paulo: SEE-SP, 2015a. Disponível em http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=281&OT=O. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório Anual - FDE – 2015.** São Paulo: FDE, 2015b. 39p. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Relatorio%20FDE%202015.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Plano de Trabalho - 2015**. São Paulo: SEE-SP, 2015c. Disponível em: http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=281&OT=O. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. Resolução SE nº 24, de 1 de abril de 2016. Altera a Resolução SE 91, de 8 de dezembro de 2008, que dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Legislação.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_16.HTM?Time=08/01/2020%2023:55:34. Acesso em: 20 jun. 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.29-47, 2001. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998. 182p. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-8570-1543.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p.27-44, ago. 2007. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200003.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: _____; MEDEIROS, F. (Orgs.). **Mercado de Formação Docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p.71-94. ISBN 978-85-8054-164-9.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.129-149, mar. 2010a. doi: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255.

_____. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: _____; MACHADO, A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos remos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b. p.19-38. ISBN 978-85-85141-81-3.

_____. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F. S. F. et al. (Orgs.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.229-243. ISBN 978-85-7396-492-9.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: _____, SOUZA M. P. R.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia Educação:** desafios teórico-práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.73-103.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p.247-262, dez. 2006. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200008.

VIÉGAS, L. S. Regime de Progressão Continuada em Foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: ASBAHR, F. S. F. et al. (Orgs.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.147-186. ISBN 978-85-7396-492-9.

YAMAMOTO, K. **Projeto intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar**. 2012. 198f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set.-dez. 2010. doi: http://dx.doi.org/10.5902/198464442357.

ZIBETTI, M. L. T. Perspectiva histórico-crítica de educação e formação de professores: implicações para o PIBID. In: FRANCISCO JÚNIOR, W. E.; ZIBETTI, M. L. T. (Orgs.). PIBID? Novos ou velhos espaços formativos? São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, v.1, p.17-34.

_____; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 83, p.247-262, maio-ago. 2007. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005.

_____; PACÍFICO, J. M., TAMBORIL, M. I. B. A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In: CAMPOS, H. R. C.; SOUZA, M. P. R.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia e Políticas Educacionais**. Natal: EDUFRN, 2016. p.17-42. ISBN 978-85-425-0598-6.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Relação das Fichas Analíticas relacionados aos documentos oficiais sobre o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade

Nº	F.A[1]	Decreto ou Resolução	Data da emissão do documento	Título do Documento
1.	F.A. 1	Decreto Nº 51.627	1º/03/2007	Institui o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade".
2.	F.A. 1 A			Anexo I: Termo do Convênio Institui o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade".
3.	F.A. 1 B			Anexo II: Termo do Convênio Institui o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade".
4.	F.A. 2	Resolução SE Nº 18	2/03/2007	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
5.	F.A. 2 A			Anexo: Expectativas de competências acadêmicas de alunos pesquisadores.
6.	F.A. 3	Decreto Nº 51.630	5/03/2007	Institui Grupo de Trabalho incumbido de estudar a situação da formação inicial de professores para Educação Básica no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.
7.	F.A. 4	Resolução SE Nº 22	29/03/2007	Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.
8.	F.A. 5	Resolução SE Nº 83	4/12/2007	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
9.	F.A. 5 A			Anexo I: Roteiro de Pesquisa.
10.	F.A. 5 B			Anexo II: Orientações sobre competências acadêmicas.
11.	F.A. 6	Resolução SE Nº 86	19/12/2007	Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
12.	F.A. 6 A			Comunicado e Orientações para implantação do Programa Ler e Escrever.
13.	F.A. 7	Resolução SE Nº 90	8/12/2008	Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
14.	F.A. 7 A			Anexo I: Aspectos pedagógico do Programa.
15.	F.A. 7 B			Anexo II: Orientações do Plano de Trabalho.
16.	F.A. 8	Resolução SE Nº 91	8/12/2008	Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.
17.	F.A. 9	Resolução SE Nº 96	23/12/2008	Estende o Programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior.
18.	F.A. 10	Resolução SE Nº 74	24/11/2011	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas.
19.	F.A. 11	Resolução SE Nº 46	25/04/2012	Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas.
20.	F.A. 12	Resolução SE Nº 24	1º/04/2016	Altera a Resolução SE 91, de 8.12.2008, que dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

[1] Legenda: F.A. = Ficha analítica este instrumento fez parte do *corpus* da pesquisa com a finalidade de uma melhor compreensão sobre o Programa formativo.

APÊNDICE B: Carta de Apresentação Sobre a Pesquisa

LIEPPE
Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada Professora do
Universidade
Dra.

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa intitulada Formação inicial de professores no Programa Bolsa **Formação - Escola Pública e Universidade: um estudo a partir da Psicologia Escolar e Educacional**, desenvolvida por Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, Diretora do Instituto de Psicologia e Docente do Programa de Pós-Graduação.

O objetivo da pesquisa consiste em investigar e analisar o modelo de formação inicial de professores no Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade e como a Psicologia Escolar e Educacional comparecem nesta proposta.

Para tanto, essa pesquisa inicialmente será realizada em duas etapas: na primeira etapa, serão analisados os documentos oficiais que compõem o Programa Bolsa-Formação - Escola Pública e Universidade; segunda etapa, serão realizadas entrevistas com a supervisora de ensino, aluno-pesquisador, professor-orientador e, se possível, aluno da sala de alfabetização e professora da rede pública de ensino que tenha participado do programa.

Todos os participantes da pesquisa serão convidados a assinar em duas vias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, depois de informados e acordados a participar livremente do estudo e no qual são salvaguardadas a observância do sigilo dos participantes e a publicação dos resultados apenas em meios científicos, de modo a não permitir a identificação dos participantes, bem como da instituição, conforme a Resolução 466/12 do CNS.

Agradecemos, desde já, sua preciosa colaboração e nos colocamos à disposição marileneproenca@gmail.com; chrisjacqueline@hotmail.com para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante o transcorrer da pesquisa.

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
Orientadora

Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Doutoranda

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LIEPPE
Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Profª da
Universidade
Dra.

Estamos realizando uma pesquisa intitulada Formação inicial de professores no **Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: um estudo a partir da Psicologia Escolar e Educacional** desenvolvida por Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, Diretora do Instituto de Psicologia e Docente do Programa de Pós-Graduação.

O objetivo da pesquisa consiste em investigar e analisar o modelo de formação inicial de professores no Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade e como a Psicologia Escolar e Educacional comparecem nesta proposta.

Para tanto, gostaríamos de entrevistá-la e, se possível, registrar a entrevista pelo gravador. A entrevista degravada poderá ser revisada pela entrevistada se a mesma considerar conveniente. Esclarecemos que o conteúdo registrado no gravador será utilizado unicamente para os fins da presente pesquisa e será mantido sob sigilo, sendo resguardada sua identidade, bem como da instituição a que está vinculado.

Ressaltamos, ainda, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e se em alguma etapa desse trabalho você decidir não participar mais, sua decisão será respeitada enquanto voluntário da pesquisa.

Desde já, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante o transcorrer da pesquisa pelos seguintes contatos:

1. marileneproenca@gmail.com
2. chrisjacqueline@hotmail.com

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto: Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27 CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP - E-mail: ceph.ip@usp.br .

Se você se sente suficientemente esclarecida e disposta a participar desta pesquisa, pedimos que, por gentileza, assine em duas vias esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devendo cada parte ficar de posse de uma via.

Agradecemos, desde já, sua preciosa colaboração e atenção.

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
Orientadora

Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Doutoranda

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa intitulada Formação inicial de professores no **Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: um estudo a partir da Psicologia Escolar e Educacional**.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e Data: _____

APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista - Representante da Diretoria Regional de Ensino

1. O Programa Bolsa-formação – Escola Pública e Universidade" foi instituído pelo Governador do Estado de São Paulo, José Serra, em 01 de março de 2007, ou seja, após dez anos de implantação do Programa como a Diretoria Regional de Ensino avalia a proposta deste Programa junto as escolas da rede pública de ensino?
2. (.....) junto aos alunos pesquisadores?
3. (....) junto as Instituições de ensino superior?
4. Como se deu essa parceria entre a Diretoria de Ensino, o Supervisor de Ensino, o Aluno Pesquisador e o Professor Orientador.
5. Que aspectos deste Programa você considera relevante para a educação básica?
6. Como o Programa foi desenvolvido durante a sua gestão?
7. Que participação houve por parte da equipe da Diretoria de Ensino?
8. Um dos objetivos do Programa era possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino se constituíssem como campi de pesquisa e desenvolvimento profissional para os futuros docentes. De que forma aconteceu?
9. Outra finalidade do Programa, diz respeito, aos saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino. Que aspectos você considera que contempla o perfil profissional necessário?
10. No Decreto é possível constatar que permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos pesquisadores das instituições de ensino superior desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. Que ações você considera que durante o Programa houve em relação a qualidade do ensino?
11. Como você compreende o conceito da qualidade de ensino na rede estadual de ensino?
12. Como foi a articulação entre a Secretaria da Educação, Diretoria de Ensino e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE?
13. Que tipo de intervenção houve por parte da Diretoria de Ensino nos Planos de Trabalhos que eram apresentados pelas instituições de ensino superior?

APÊNDICE E: Relação das Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de Pedagogia e aderiram ao Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade

Quadro 6 – Relação das IES do Estado de São Paulo que aderiram ao Programa

Nº	Instituição de Ensino Superior - IES	Município
1.	Anhanguera FAENAC	São Caetano do Sul
2.	Anhanguera Educacional S.A	São Paulo
3.	Associação Educacional Nove de Julho	São Paulo
4.	Casa Nossa Senhora da Paz Ação Social Franciscana	São Paulo
5.	Centro Universitário Amparense	Amparo
6.	Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium	Lins
7.	Centro Universitário Central Paulista	São Carlos
8.	Centro Universitário Claretiano de Batatais	Batatais
9.	Centro Universitário Fundação Santo André	Santo André
10.	Centro Universitário Itálo Brasileiro	São Paulo
11.	Centro Universitário Moura Lacerda	Ribeirão Preto
12.	Centro Universitário Radial - Interlagos	São Paulo
13.	Centro Universitário Radial - Jabaquara	São Paulo
14.	Centro Universitário Radial - Marajoara	São Paulo
15.	Centro Universitário Radial - Santo Amaro	São Paulo
16.	Centro Universitário São Camilo	São Paulo
17.	Centro Universitário de Jales	Jales
18.	Faculdade Anhanguera de Bauru	Bauru
19.	Faculdade Anhanguera de Campinas 03	Campinas
20.	Faculdade Anhanguera de Campinas 04	Campinas
21.	Faculdade Anhanguera de Jacareí	Jacareí
22.	Faculdade Anhanguera de Piracicaba	Piracicaba
23.	Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara	Santa Bárbara
24.	Faculdade Anhanguera de Sorocaba	Sorocaba
25.	Faculdade Atibaia	Atibaia
26.	Faculdade Bandeirantes	São Paulo
27.	Faculdade Brasília de São Paulo	São Paulo
28.	Faculdade Chafic	São Paulo
29.	Faculdade Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia	Santa Rita de Cássia
30.	Faculdade das Américas	São Paulo
31.	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque	São Roque
32.	Faculdade de Ciências Humanas de Garça	Garça
33.	Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva	Itapeva
34.	Faculdade Diadema	Diadema
35.	Faculdade de Educação de Guaratingueta	Guaratingueta
36.	Faculdade de Educação Thereza Porto Marques	Jacareí

Nº	Instituição de Ensino Superior - IES	Município
37.	Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista- FAIP	Marília
38.	Faculdade Faccat	Tupã
39.	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo	São José do Rio Pardo
40.	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ibitinga	Ibitinga
41.	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava	Ituverava
42.	Faculdade de Guararapes	Jacareí
43.	Faculdade Euro-Panamericana de Humanidades e Tecnologias	São Paulo
44.	Faculdade Fernão Dias	Osasco
45.	Faculdade Guaianás	São Paulo
46.	Faculdade do Guarujá	Guarujá
47.	Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas	Campinas
48.	Faculdade de Itapecerica da Serra - FIT	Itapecerica da Serra
49.	Faculdade de Itápolis	Itápolis
50.	Faculdade de Pindamonhangaba	Pindamonhangaba
51.	Faculdade de Presidente Prudente	Presidente Prudente
52.	Faculdade de Presidente Venceslau	Presidente Venceslau
53.	Faculdade de São Bernardo do Campo	São Bernardo do Campo
54.	Faculdade de São Vicente	São Vicente
55.	Faculdade de Taquaritinga	Taquaritinga
56.	Faculdade Flamingo	São Paulo
57.	Faculdade Mario Schenberg	Cotia
58.	Faculdade Método de São Paulo	São Paulo
59.	Faculdade Metropolitana de Caieiras	Caieiras
60.	Faculdade Montessori	São Paulo
61.	Faculdade Morumbi Sul	São Paulo
62.	Faculdade Network	Nova Odessa
63.	Faculdade Nossa Cidade	Presidente Prudente
64.	Faculdade Paschoal Dantas	São Paulo
65.	Faculdade Paulista São José	São Paulo
66.	Faculdade Progresso	Guarulhos
67.	Faculdade Regis de Osvaldo Cruz	Osvaldo Cruz
68.	Faculdade Renascença	São Paulo
69.	Faculdade São Bernardo do Campo	São Bernardo do Campo
70.	Faculdade Sumaré	São Paulo
71.	Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ	Suzano
72.	Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa	Mococa
73.	Faculdades Hoyler	São Paulo
74.	Faculdades Integradas Campos Salles	São Paulo
75.	Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos	Guarulhos
76.	Faculdades Integradas de Jau	Jau
77.	Faculdades Integradas de Ourinhos	Ourinhos

Nº	Instituição de Ensino Superior - IES	Município
78.	Faculdades Integradas Paulista	São Paulo
79.	Faculdades Integradas Torricelli	Guarulhos
80.	Fundação Educacional de Votuporanga	Votuporanga
81.	Instituição Educacional Terra da Uva	Jundiaí
82.	Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas	Campinas
83.	Instituto de Ensino Superior de Bauru	Bauru
84.	Instituto Educacional do Estado de São Paulo - IESP	Diadema
85.	Instituto Singularidades	São Paulo
86.	Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel	São Manuel
87.	Instituto Superior de Educação Alvorada Plus	São Paulo
88.	Instituto Superior de Educação Santa Marina	São Paulo
89.	Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior	Taquaritinga
90.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Campinas
91.	Sociedade Brasileira de Educação Renascentista	São Paulo
92.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Bauru	Bauru
93.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São José do Rio Preto	São José do Rio Preto
94.	Universidade Cidade de São Paulo	São Paulo
95.	Universidade Cruzeiro do Sul	São Paulo
96.	Universidade de Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes
97.	Universidade de Sorocaba	Sorocaba
98.	Universidade do Sagrado Coração de Jesus	Bauru
99.	Universidade do Vale do Paraíba	São José dos Campos
100.	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	São Caetano do Sul
101.	Universidade São Judas Tadeu	São Paulo
102.	Veris Faculdade	São Paulo

Fonte: Conteúdo adaptado pelo site http://lereescrever.fde.sp.gov.br.

APÊNDICE F: Ficha Síntese dos Decretos e Resoluções

1. DECRETO[1] Nº 51.627, DE 1º DE MARÇO DE 2007

Este Decreto foi proposto pelo Governador do Estado de São Paulo José Serra, em 01 de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

Governador: José Serra
Secretária da Educação: Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos

Documento publicado: sete artigos e dois anexos

Observa-se que o Decreto nº 51.627 remete ao Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganiza a Secretaria da Educação e tem como finalidade promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas;
Considera-se que a aproximação entre a Secretaria da Educação e as instituições de Educação Superior são responsáveis pela formação de docentes. Além disso, compreende que esse espaço pode constituir campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual.

Decreta:

- ✓ Fica instituído o Programa "Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade"
- ✓ Participação: Alunos dos cursos de graduação de instituições de Educação Superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.

Finalidade do Programa:
I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em "campi" de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
II. propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
III. permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos-pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

Como acontecerá:
Será desenvolvido pela Secretaria da Educação, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.
Convênios com instituições de Educação Superior que atuem na formação de docentes para o Ensino Fundamental e Médio.

Incumbe à Secretaria da Educação:

I. estabelecer diretrizes para a execução do Programa;

II. coordenar as ações do Programa;

[1] Decreto é a forma de que se revestem dos atos individuais ou gerais, emanados do Chefe do Poder executivo Presidente da República, Governador e Prefeito.

III. estabelecer procedimentos para viabilizar a efetiva implantação e potencializar o Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;

IV. planejar, acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos, que integrarão o Programa a partir dos convênios firmados;

V. repassar os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos.

O valor a ser transferido à instituição de ensino superior será definido pela Secretaria da Educação. Será considerado número de salas de aula e/ou de alunos atendidos.

Fica autorizada a Secretaria da Educação a celebrar convênios com Municípios situados no Estado de São Paulo que manifestem interesse de aderir ao Programa

APÊNDICE G: PROTOCOLO DE LEITURA

Elaboramos um protocolo de leitura com a finalidade de conhecer os elementos sobre os quais os pesquisadores se debruçaram ao estudar o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Esclarecemos que todo conteúdo expresso nesta ficha foi transcrito na íntegra a partir do material selecionado (Relatório de Pós-Doutorado, Tese ou Dissertação de Mestrado).

Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade: revisão bibliográfica 2007-2018

Revisão Literatura (RL) = 2

PARTE I - Identificação

Autora: Maria de Fatima Ramos de Andrade
Pesquisador-supervisor: Bernadete A. Gatti
Ano: 2012
Nível: Relatório de Pós-Doutorado
Universidade/Instituição: Fundação Carlos Chagas – FCC
Área de Concentração ou Eixo Temático: Políticas e Práticas de Educação Básica e Formação de Professores
Título: A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia

PARTE II – PESQUISA

1. Objetivo Geral:

Identificar e compreender, a partir de um estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia, aspectos que favoreçam na construção de uma relação mais adequada entre as universidades e as escolas públicas nas regiões de Santo André, Mauá e Diadema (p. 3).

2. Objetivos Específicos:

Verificar em que medida o projeto Bolsa Alfabetização – por valorizar o diálogo entre universidade e escola pública em comparação com os estágios curriculares desenvolvidos no curso de Pedagogia – favorece ao aluno uma melhor compreensão da dinâmica escolar (p. 12).

3. Perguntas:

Como poderemos construir um trabalho interinstitucional, ou seja, como fazer com que as instituições que acolhem os estagiários percebam que as nossas intenções são, acima de tudo, de colaboração e troca? (p. 11)

4. Metodologia:

a) Levantamento do perfil dos alunos participantes do estudo – bolsistas e não bolsistas – por meio de questionários com questões de múltipla escolha.

b) Análise documental – leitura e análise dos textos oficiais produzidos pela FDE sobre o Projeto Bolsa Alfabetização.

c) Entrevistas no ano de 2010 (p. 50).

Local da pesquisa: Universidade Municipal de São Caetano do Sul (p. 10)
a) Nove alunos bolsistas;
b) Nove alunos do curso de Pedagogia de maneira convencional;
c) Quatro diretores que acolheram alunos bolsistas;
d) Quatro coordenadores das respectivas escolas; quatro professores regentes.

Critérios para a escolha dos participantes: eram alunos assíduos, responsáveis e comprometidos com o Programa, e os não bolsistas eram considerados bons alunos, com boas notas, assíduos e responsáveis (p. 50).

Foi realizada uma análise de conteúdo, sendo que todas entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Organizou-se as falas em quadros paralelos e foram elaboradas duas categorias básicas de análise: "relação teoria e prática" e "identidade docente" (p. 56).

5. Resultados:

O Programa Bolsa Alfabetização vem mostrando que o aluno da Pedagogia, ao ser inserido no contexto escolar por um tempo mais longo, e com acompanhamento da professora regente, amplia de maneira significativa a formação que ele recebe na universidade (p. 3).

... alunos bolsistas estão percebendo que, ao saírem da sala de aula da universidade para ver a sala de aula da escola, acrescentam elementos fundamentais à formação inicial (p. 58).

... alunos bolsistas apropriaram-se, diferentemente, de conhecimentos práticos do que foi explicitado na fala das alunas que realizaram seus estágios convencionais (p. 59).

... alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização têm mais condições de perceber o que significa ser um professor alfabetizador (p. 61).

O Programa objetiva diminuir as lacunas entre a formação docente que acontece na universidade e aquela que se dá na escola (p. 3).

Constatou-se que os professores regentes e os professores da universidade não estão conseguindo "efetivamente" dialogar (p. 3).

6. Participação da autora no Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade:

Houve a participação como professora orientadora no Programa na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (pp. 48 e 50).

7. O QUE DIZEM ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE?

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com estudantes que participaram do Programa:

> Lá a gente vê na prática como é... Se eu não estivesse no Bolsa, eu acho que seria complicado a gente assumir uma sala. Nós não saberíamos como agir no começo. E lá você já tem uma base, tem uma noção. Porque você vê a professora, lê os seus textos... Então você vê aquilo que você acha certo, que você quer para você dar continuidade, e aquilo que você acha errado.
> (Excerto da Aluna B, p. 57)

> É ver como funciona a escola, é conhecer o aluno, conhecer os professores.
> (Excerto da Aluna C, p. 57)

> O aluno bolsista aprende muito mais do que ficar na sala, só estar ali olhando o professor... No Bolsa, o professor sempre explica por que as atividades estão sendo propostas em sala de aula.
> (Excerto da Aluna D, p. 57)

> O olhar de professor. Então, assim, a teoria que, aqui, eu fui aprendendo, na universidade, ela ganha sentido lá: eu vendo a atuação da professora, eu entendendo o porquê aquilo fazia sentido com o que eu estava aprendendo... Tirando a concepção que eu tinha também, tradicional. O que mais me fez perceber foi essa diferença, do que é um olhar de aluno e como eu vou atuar olhando a atuação daquela professora.
> (Excerto da Aluna E, p. 57)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com estudantes que participaram do Programa e aos quais foi pedido para completarem a seguinte questão: "O que mais mudou para mim com a experiencia do Programa foi...". Responderam:

> O que mais me mudou, o que me marcou foi como eles aprendem a ler e escrever, que é a fase, assim, de transição que é... Parece que dá aquele estalo, que a criança fala assim: 'Nossa, eu sei juntar o Ca da casa'. Aí que eles começam, assim, a juntar. Isso foi o que mais me marcou nesse aprendizado.
> (Excerto da Aluna A, p. 59)

> [...] Dar mais valor aos estudos, à profissão. Ali, você sabe se você vai ser ou não... Se essa é a carreira que você escolheu, realmente. Eu acho que ali define ou concretiza aquilo que você está esperando do curso. Pretende seguir, que é a carreira de professor. Eu acho que ali é um momento em que você diz: Pronto, eu vou ser professor. Ou: Não, eu não dou para isso. Eu acho.
> (Excerto da Aluna B, p. 60)

> [...] Mudou na visão... Que eu tinha uma visão, assim, do tradicional... Porque a professora Ana Silvia fala muito do construtivismo dentro da alfabetização, e eu não concordava muito, porque eu não imaginava que seria possível. Eu vi que é possível.
>
> (Excerto da Aluna C, p. 60)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com estudantes que realizaram seus estágios de maneira convencional: "O que mais mudou para mim com a experiência do estágio foi...". Segundo a pesquisadora do pós-doc eles não afirmaram que houve mudança; mostraram, sim, preferência por atuar na educação infantil por ali se sentirem seguros (p. 60). O que responderam:

> Ensino fundamental é diferente. Porque nesse estágio eu percebi que não é... Não é como qualquer escola. Então, assim, por mais que às vezes, os professores não estavam tão, assim, envolvidos com a ideia, a direção estava. Então isso foi isso.
>
> (Excerto da Aluna C, p. 60)

> Foi essa preocupação com o aprendizado dos alunos.
>
> (Excerto da Aluna D, p. 60)

> Foi conhecer, entender como funciona o ensino fundamental.
>
> Porque é muito diferente da educação infantil. Essas crianças com a idade... Crianças maiores... Como é que é esse universo? Como é esse universo? Talvez perder um pouco esse medo, receio. Não sei se conseguiria, porque eu acho que agora eu tenho uma ideia de como que é.
>
> (Excerto da Aluna E, p. 60)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com estudantes que participaram do Programa e aos quais foi pedido para completarem a seguinte questão: "O que mais aprendeu ao participar do Programa Bolsa Alfabetização:"

> Ela me ensinou a fazer a sondagem, explicou como é que ela fazia e me pediu pra fazer.
>
> (Excerto da Aluna B, p. 61)

> [...] O que eu aprendi foi a questão de olhar o professor, a minha atitude, que eu tenho que mudar muita coisa... E uma postura diferente; uma postura que eu não tenho, eu tenho postura de aluno. Então eu tinha que olhar qual a postura que eu tenho que me comportar perante os alunos. E isso foi mudando dentro de mim. Então eu fui deixando de fazer coisas. Antes eu agia meio que por impulso, assim. De uns quatro meses pra cá, eu acho que isso que amadureceu em mim. A intervenção tem que ser pensada. Tem que ser pensada.
>
> (Excerto da Aluna C, p. 62)

> Então, eu aprendi que... Realmente o professor não pode parar no tempo... Ele tem que realmente pesquisar mesmo, gostar do que faz e sempre estar inovando. E principalmente, assim, observar o aluno. Que, tudo bem que nas escolas do Estado isso não acontece 100%.
>
> (Excerto da Aluna E, p. 62)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com estudantes que realizaram seus estágios de maneira convencional:

> As atividades foram poucas... Assim, o contato foi pouco. A atividade que eu mais tive contato durante essa uma hora foi a lúdico. E eu ensinei pra professora a trabalhar de um jeito diferente. Eu dei as minhas ideias, ela aceitou e inseriu com as crianças.
> (Excerto da Aluna A, p. 62)

> [...] O que eu mais aprendi... Eu acho que foi perceber a capacidade das crianças. Não subestimar a capacidade deles, que a gente acha que eles não têm a capacidade. Principalmente, os menores. Eles têm muita capacidade.
>
> (Excerto da Aluna E, p. 62)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com estudantes que participaram do Programa e aos quais foi pedido para completarem a seguinte questão: "Que atividades realizadas no Programa Bolsa Alfabetização você considera que mais favoreceram o seu aprendizado?"

> Acho que a criatividade em sala de aula. A professora diversificava muito as atividades propostas. Então eu aprendi como é importante trabalhar de maneira diversificada, usando recursos diversos.
>
> (Excerto da Aluna B, p. 63)

> Eu participava de todas. Então, assim, essa última professora, ela dava o espaço para o aluno bolsista trabalhar em sala de aula. Em momento nenhum eu vi a professora no "ba", "be", "bi", "bo", "bu". Essa turma era pequena e todos conseguiram se alfabetizar. Foi muito bacana. Aprendi a alfabetizar.
>
> (Excerto da Aluna E, p. 63)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com professoras regentes que participaram do Programa:

> Ela colabora... Ela ajuda no processo de alfabetização. Ela tem colaborado muito no processo de alfabetização das crianças. Ela também permite que minha atuação seja mais individual.
>
> (Excerto da Professora C, p. 64)

> Devido ao número de crianças que a gente tem na sala de aula, muitas vezes a gente não consegue atender a todos. E o aluno bolsista auxilia... Ele colabora, é mais um olhar.
>
> (Excerto da Professora D, p. 64)

> O tempo é diferente, é limitado. Mas não deixo de dar atenção à presença desses alunos estagiários na sala de aula. Mas a permanência é diferente. O tempo deles é diferente, limitado. Ah, eu nunca perguntei para eles, mas eu acho... Não sei se dificulta para eles alguma coisa. Agora, a aluna-

> pesquisadora (bolsista) já acompanha mais o processo. E você vai tendo uma relação também mais próxima... Mais próxima.
>
> (Excerto da Professora A, p. 65)

> Não tem a participação, só a observação, e não tem nenhuma... Assim... Influência na aula, não tem nenhuma participação, eu acho que .. A aluna acaba não percebendo que é mesmo na sala de aula. Uma que o professor, também, quando chega um estagiário, você não tem tanta liberdade de... Porque não dá tempo de você conhecer ele. Quando vai começar a ter mais liberdade, acabou o estágio. Então você... Nem acaba criando tantos vínculos como eu tenho com a Larissa. A gente tem um vínculo, inclusive, de amizade. De liberdade, de chegar, de falar: faça assim. Não faça isso. Tipo, de coisa que com o estagiário não fazemos.
>
> (Excerto da Professora D, p. 66)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com Diretores que participaram do Programa:

> O aluno-estagiário fica como ouvinte; ele faz trezentas horas e só; ele colabora pouco, fica pouco tempo na escola; eles passam muito pouco tempo e não interagem – nem com a sala, nem com os alunos, então eu acho que é falho (p. 66).

> É a primeira vez, Fátima, que estou conversando com alguém da universidade... Deve ser pela primeira vez que a universidade veio aqui na escola pra conversar com a gente. Eu, pelo menos, nunca tive o contato. Então, eu acho que é interessante pra universidade saber como está a escola pública de... Fica uma lacuna entre a realidade... Mesmo que o professor da universidade, ele faça o curso, tem conhecimento, ele não tem a realidade do aluno que está recebendo hoje? Fica uma lacuna aí. Mas, não sei... Você, como acabou de passar há pouco tempo, e que é uma pessoa experiente, não sei quem é corpo docente que tá lá com você... Mas a realidade é que essas mudanças de metodologia, principalmente na rede pública estadual de São Paulo, com um programa desse, que você vê que é uma novidade para os professores que já estão formados há dez, quinze anos, lá na universidade, não sei como vocês estão acompanhando, se vocês já... estão inteirados desse projeto que está na Rede...
>
> (Excerto do Diretor, p. 68)

> Eu acho que ele (o projeto) traz o aluno, o estudante para dentro da sala de aula, para que esse aluno, junto com o regente de classe, tenha a oportunidade de aprender. Então é ali no dia a dia, nos trabalhos que o regente de classe vai fazendo que ele, estando junto, vai aprendendo e vai seguindo com a classe. É o que eu tenho notado.
>
> (Excerto do Diretor, p. 68)

Selecionamos alguns excertos que foram apresentados pela pesquisadora no Relatório de Pesquisa referentes a entrevistas com Coordenadores que participaram do Programa:

> Os coordenadores têm oito horas de formação na Diretoria de Ensino aqui de Santo André... Elas cumprem bem, assim, à risca. Nós colaboramos no desenvolvimento do Projeto, do Ler e Escrever. No HTPC passamos as orientações de como lidar com a Bolsa Alfabetização.
>
> (Excerto da Coordenadora A, p. 70)

> Então, a função do coordenador, mesmo, é a de coordenar, auxiliar. Ajudando essas meninas que chegam cruas... Que chegam sem saber o que é uma de hipótese de escrita, postura de sala, gestão de sala. Elas chegam...
>
> (Excerto da Coordenadora C, p. 71)

> Então, no... Na verdade a função, hoje, do professor coordenador do Ler e Escrever é mais de formação.
>
> (Excerto da Coordenadora D, p. 71)

Estes excertos apresentados pela pesquisadora do Relatório do pós-doc a respeito das entrevistas reveladas pelas estudantes, consideramos que foram atribuídos como relevante participação em uma escola da rede pública em contexto real em sala de aula de 2º ano do ensino fundamental pelos alunos, que ao mesmo tempo tiveram oportunidade de dialogar com um professor regente que possivelmente já possui experiência profissional.

Outro elemento merece destaque quando uma das estudantes do Programa sinaliza a importância da explicação que professora regente apresenta no momento da execução das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, essa interação entre o professor regente e o aluno-pesquisador poderá contribuir para a formação inicial de professores quanto às estratégias do processo de alfabetização, possibilitando uma maior segurança.

APÊNDICE H: RELAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS E SEUS SIGNIFICADOS

Estes quinze eixos temáticos foram elaborados a partir das leituras e da identificação dos conteúdos mais significativos presentes nas Fichas Sínteses e nas Fichas Analíticas. No conjunto dos eixos temáticos, foram construídas três categorias que dizem respeito ao Programa, a saber: a) Estrutura do Programa; b) Modalidade de Convênio; c) Estágio Supervisionado.

Nº	Eixo	Aspectos que contemplam o eixo
1.	**Aluno-pesquisador**	Refere-se a estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras que participaram no Programa e nesse sentido comparecem informações de âmbito operacional que dizem respeito às atribuições e aos deveres dos estudantes. Outro destaque neste eixo é o conceito atribuído aos alunos-pesquisadores. Também há referência sobre a importância de esses estudantes terem acesso às disciplinas que envolvem o processo de alfabetização.
2.	**Atribuições da SEE e expansão do Programa**	Neste eixo estão centrados aspectos sobre responsabilidade da SEE neste Programa e também articulação com FDE. Encontram-se orientações sobre expansão do projeto.
3.	**Atribuições da FDE**	Remete-se de modo simplificado as atribuições da FDE.
4.	**Atribuições da IES e o Plano de Trabalho**	Tem como ênfase o detalhamento das responsabilidades da IES neste Programa e a articulação entre IES, SEE e a FDE. Há destaque para Plano de Trabalho (critérios e orientações).
5.	**Alfabetização**	Este eixo contém justificativa em relação aos estudantes que concluem a antiga 1ª série tenderem a apresentar sucesso por estarem alfabetizados. Explicita a importância da vivência de práticas de leitura, escrita e estratégias pedagógicas. Revela a concepção de aprendizagem presente neste Programa, psicogênese da língua escrita, construtivismo, além referências sobre tema e acervo dos materiais que foram distribuídos para estudantes, professores da rede púbica estadual e alunos-pesquisadores do Programa.
6.	**Avaliação da Aprendizagem**	Conhecimento sobre a avaliação (sondagem) nos anos iniciais da educação básica, como uma regulação da função social da escola.
7.	**Convênio e Celebração, jurisdição e abrangências das IES**	Reporta aos aspectos técnicos de como IES, SEE e FDE firmam a celebração do convênio, bem como critérios adotados e valores financeiros a serem repassados para a IES.
8.	**Equipe de Gestão Institucional**	Relaciona atribuições e como instituiu a equipe responsável por acompanhar o Programa.
9.	**Instâncias institucionais**	Comparece a justificativa da SEE para firmar convênios e a participação das instâncias presentes neste Programa (SEE, FDE, IES, escola) e critérios para participação.
10.	**Investigação didática**	Neste eixo temático estão presentes componentes da pesquisa a ser desenvolvida: local, natureza, elementos que compõem o projeto, linhas, temas, procedimentos e conceito.
11.	**Professor regente**	Comparece informações a respeito da formação continuada e valores a serem atribuídos devido à participação no Programa.
12.	**Encontros com professor orientador**	Estão presentes os aspectos que fundamentam o Programa e orientações de como desenvolver encontros com professores orientadores e estudantes.
13.	**Relação teoria e prática**	Importância de relacionar a teoria e a prática, por meio da vivência desse estudante universitário no Programa.
14.	**Programa e articulação com outros projetos**	Neste eixo constata-se que este Programa é incorporado a outro Programa estadual e, nesse sentido, são apresentados a missão, a justificativa e as finalidades.
15.	**Programa para formadores**	Refere-se ao conteúdo a ser oferecido aos futuros alunos-pesquisadores. Conteúdos que estão centrados sobre o processo de alfabetização, desenvolvimento da leitura, heterogeneidade na sala de aula e metodologia de projetos para ensino da leitura e da escrita.

APÊNDICE I – Relação dos eixos agrupados sobre o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade

EIXO TEMÁTICO: ALUNO-PESQUISADOR

Este eixo refere-se a aspectos que dizem respeito às atribuições e deveres dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras que participaram do Programa e, nesse sentido, comparece informações que foram encontradas nos documentos oficiais (Decretos e Resoluções). Comparece também conceito atribuído pelo Programa sobre como são entendidos os alunos-pesquisadores e as disciplinas presentes no processo de alfabetização.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Alunos dos cursos de graduação de IES, sob supervisão de professores universitários atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.
FA 2	Caberá ao aluno-pesquisador, em comum acordo com o professor regente da classe e sob a supervisão de seu professor orientador da Instituição de Ensino Superior: Participar da elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos; Planejar atividades complementares de leitura e escrita para os alunos; Executar atividades didáticas para indivíduos ou grupo de alunos; Participar das reuniões com orientadores das IES, sempre que convocado. O aluno-pesquisador deverá realizar quatro horas diárias de atividades na classe/turma do 2º ano do Ciclo I do ensino fundamental.
FA 2 A	Tendo em vista os objetivos da parceria oferecida às instituições de ensino superior, a Secretaria Estadual de Educação explicita suas expectativas em relação aos conteúdos e estratégias básicas que os futuros alunos/pesquisadores devam ter aprendido ou necessitam aprender em seus cursos de graduação para poderem desempenhar com sucesso a função de pesquisadores associados em pesquisa participativa nas 1ªs séries do ensino fundamental. Contribuem para o desenvolvimento desses saberes as disciplinas: Prática de Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia da Alfabetização, Didática Geral, Didática da Alfabetização e outras de nomenclaturas afins, desde que preservem semelhança de conteúdos. É desejável que essas disciplinas tenham sido ou estejam sendo desenvolvidas, com carga horária mínima de 60 horas semestrais e em dois semestres letivos. As referidas disciplinas devem tratar ou ter tratado, entre outros, dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita durante o período de alfabetização e, também, dos fundamentos didáticos voltados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para que os alunos-pesquisadores participem do processo pedagógico nas escolas – requisito básico da pesquisa participativa – é importante que possam ter assegurado o direito de aprender esses conteúdos que, a nosso ver, são imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores. As atribuições dos alunos envolvidos pressupõem habilitação para o trabalho completo de alfabetização em todas as suas fases e disposição para buscar alternativas que complementem o trabalho desenvolvido pelo professor de suas salas de estágios, com a supervisão de seus professores na faculdade.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 5	Apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I, na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos alunos. Auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos. Planejar, em conjunto com o professor regente, atividades complementares de leitura e escrita para os alunos. Executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupo. Cumprir outras atribuições previstas no Regulamento do Projeto. Deverá realizar atividades na classe/turma da 1ª série do Ciclo I do EF, em quatro horas diárias, de 2ª a 6ª feira, incluindo nestas a participação em duas horas semanais na ATPC, nos termos do Regulamento do Projeto.
FA 7	Aluno-pesquisador sob supervisão do professor orientador deverá auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos. Planejar e executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupos. Escolher em conjunto com o professor orientador o tema para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o Anexo I. Cumprir outras atribuições previstas no Regimento do Projeto e no Anexo I. Realizar 20 horas semanais, de 2ª a 6ª feira, sendo: 18 horas em classe de 1ª série, sempre com o professor regente; duas horas de trabalho pedagógico coletivo (caso não seja possível participar desta atividade deverá cumprir as 20 horas na sala de aula).
FA 7 A	Apoiar e subsidiar os professores-titulares na sistematização de conteúdos da Língua Portuguesa, fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I. Desenvolver, em conjunto com o professor regente da sala, intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens. Colaborar com a gestão da sala, desenvolvendo plano de ação com os alunos mais avançados, dando ao professor regente a condição de acompanhar pequenos grupos de alunos que necessitam de atendimento mais individualizado. Construir boas intervenções didáticas, em conjunto com o professor regente, favorecendo o avanço dos alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita. Organizar ações capazes de promover e alimentar um ambiente alfabetizador para os alunos do 1º ano. O marco conceitual das concepções de ensino e de aprendizagem também deve embasar as estratégias de trabalho na formação de professores: entende-se que os alunos-pesquisadores também são sujeitos de suas aprendizagens profissionais e que isso se faz no enfrentamento de situações homólogas àquelas vivenciadas pelos professores titulares. Os alunos-pesquisadores são entendidos como sujeitos históricos que carregam visões de mundo próprias, mediados em maior ou menor grau pela cultura escolar. São também sujeitos da própria aprendizagem e constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participam, não só nas escolas em que atuam, mas, principalmente, na comunidade de sua IES.
FA 10	Aluno-pesquisador, sob supervisão do professor orientador, deverá auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos. Planejar e executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupos. Escolher, em conjunto com o professor orientador, o tema para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o Anexo I. Cumprir outras atribuições previstas no regulamento do projeto.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	Deverá realizar suas atividades, na unidade escolar onde atua, com carga horária de 20 horas semanais, de 2ª a 6ª feira, sendo: 18 horas em classe de 2º ano do Ciclo I do ensino fundamental ou em classe do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem, sendo 4 horas diárias, sempre com o professor regente da classe; duas horas de trabalho pedagógico coletivo (caso não seja possível participar desta atividade deverá cumprir a totalidade da carga horária semanal na classe de 2º ano do Ciclo I ou em classe do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem, junto com o professor regente).

EIXO TEMÁTICO: ATRIBUIÇÕES DA SEE E EXPANSÃO DO PROGRAMA

Neste eixo estão centrados aspectos da responsabilidade da SEE e articulação entre a FDE. Também se encontram orientações sobre a expansão do projeto.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	As atribuições presentes sobre a SEE neste Programa são as seguintes: estabelecer diretrizes para a execução do Programa; coordenar as ações do Programa; estabelecer procedimentos para viabilizar a efetiva implantação e potencializar o Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino; planejar, acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos, que integrarão o Programa, a partir dos convênios firmados; repassar os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos SEE poderá realizar convênios com municípios situados no Estado de São Paulo.
FA 1 A	Estabelecer as diretrizes e normas pedagógicas a serem observadas. Destinar os recursos financeiros à FDE para execução do convênio. Definir os critérios para a elaboração pelas IES dos relatórios referentes ao convênio. Promover debates, seminários para a divulgação dos resultados, troca de experiências e avaliação entre os parceiros do Programa.
FA 1 B	Estabelecer as diretrizes e normas pedagógicas a serem observadas. Destinar os recursos financeiros à FDE para execução do convênio. Definir os critérios para a elaboração pelas IES dos relatórios referentes ao convênio. Promover debates, seminários para a divulgação dos resultados, troca de experiências e avaliação entre os parceiros do Programa.
FA 2	Caberá à Secretaria Estadual de Educação, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: I- repassar os valores estipulados mediante a aferição do controle feito pelas IESs da frequência dos alunos-pesquisadores nas atividades de cada projeto; II- acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos pelas IESs parceiras; III- promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências, avaliação entre os parceiros do projeto; IV- divulgar, juntamente com as IESs, conteúdos significativos produzidos pela parceria.
FA 5	O projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização, mantido nas escolas da rede estadual paulista, será expandido, de maneira gradual, para os municípios da região metropolitana de São Paulo, a partir de 2008, e para o interior do Estado a partir de 2009. Em decorrência da expansão do Bolsa Alfabetização, serão oferecidas vagas nas escolas da rede pública estadual sediadas na Capital, nos municípios da região metropolitana de SP e, a partir de 2009, no interior do estado. Repassar mensalmente os valores estipulados para custeio das despesas oriundas da execução do convênio, nos termos estipulados no instrumento respectivo.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	Acompanhar e avaliar os projetos de pesquisa e atividades de ensino desenvolvidos pelas IES parceiras. Promover debates, seminários para a divulgação dos resultados, troca de experiências e avaliação entre os parceiros do projeto. Divulgar, juntamente com as IESs, conteúdos significativos produzidos pela parceria.
FA 7	O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Bolsa Alfabetização, mantido nas escolas da rede pública estadual da Capital e Grande São Paulo – COGSP, será expandido para as unidades escolares do interior do Estado, a partir de 2009. Caberá à Secretaria Estadual de Educação, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: I- repassar os valores estipulados mediante a aferição do controle feito pelas IESs da frequência dos alunos-pesquisadores nas atividades de cada projeto; II- acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos pelas IESs parceiras; III- promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências, avaliação entre os parceiros do projeto; IV- divulgar, juntamente com as IESs, conteúdos significativos produzidos pela parceria.
FA 9	Resultados alcançados com a implantação em 2008 do Programa Ler e Escrever resolve ampliar.
FA 10	Caberá à Secretaria Estadual de Educação, por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: I- repassar os valores estipulados para custeio das despesas decorrentes da execução do convênio, observados seus respectivos termos; II- orientar, acompanhar, avaliar o desenvolvimento do projeto em conformidade com o Plano de Trabalho aprovado pela equipe de Gestão Institucional; III- promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências, avaliação entre os parceiros do projeto; IV- divulgar, juntamente com as IES, conteúdos significativos produzidos pela parceria.

EIXO TEMÁTICO: ATRIBUIÇÕES DA FDE

Remete-se de modo simplificado às atribuições da FDE.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1 A	Repassar o valor às IES. Realizar acompanhamento técnico e a execução. Avaliar as atividades técnicas e financeiras propondo reformulações, se necessário. Fazer o controle financeiro dos recursos.
FA 1 B	Repassar o valor às IES. Realizar acompanhamento técnico e a execução. Avaliação das atividades técnicas e financeiras propondo reformulações, se necessário. Fazer o controle financeiro dos recursos.

EIXO TEMÁTICO: ATRIBUIÇÕES DA IES

Comparece neste eixo elementos sobre quais as atribuições, as responsabilidades, os critérios, as orientações gerais, o Plano de Trabalho e, ainda, como acontecerá a participação da IES e articulação com as demais instâncias, a SEE e a FDE.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Apresentar plano de trabalho as IESs que mantenham cursos voltados para a formação docente. As IES são responsáveis pela formação de docentes, e pode-se constituir campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual.
FA 1 A	Executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho, respeitando as diretrizes e normas pedagógicas da SE, bem como as orientações da FDE. Elaborar relatórios referentes ao Projeto. Permitir e facilitar à SE e à FDE o acompanhamento e a supervisão do convênio. Indicar professores orientadores que se responsabilizem pelo desenvolvimento e acompanhamento do projeto e pelas atividades dos alunos-pesquisadores. Assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido e a adequação da aplicação dos recursos. Celebrar termo de compromisso de estágio com os alunos-pesquisadores, controlar-lhes a frequência e promover a substituição dos que se desligarem do projeto. Aplicar integralmente o recurso recebido pela FDE no projeto. Manter em dia a contabilidade e o movimento de despesas, permitindo o exame de toda a documentação pela FDE.
FA 1 B	Executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho, respeitando as diretrizes e normas pedagógicas da SE, bem como as orientações da FDE. Elaborar relatórios referente ao Projeto. Permitir e facilitar à SE e à FDE o acompanhamento e supervisão do convênio. Indicar professores orientadores que se responsabilizem pelo desenvolvimento e acompanhamento do projeto e pelas atividades dos alunos-pesquisadores. Assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido e a adequação da aplicação dos recursos. Celebrar termo de compromisso de estágio com os alunos-pesquisadores, controlar-lhes a frequência e promover a substituição dos que se desligarem do projeto. Aplicar integralmente o recurso recebido pela FDE no projeto. Manter em dia a contabilidade e o movimento de despesas, permitindo o exame de toda a documentação pela FDE.
FA 2	Os projetos, como metodologia participativa, deverão ser apresentados pelas IES parceiras, em Plano de Trabalho, contendo: I- orientações para o trabalho dos alunos-pesquisadores, formas de acompanhamento, formação e avaliação, conforme expectativas de competências acadêmicas contidas em Anexo que integra esta resolução; II- quantidade inicial de classes/turmas para o desenvolvimento do projeto; III- planilha de custos que demonstre a previsão da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria da Educação; IV- Dados cadastrais da Instituição. Caberá às Instituições de Ensino Superior: I- indicar professores orientadores que serão responsáveis pela construção e o acompanhamento dos projetos e pelas atividades dos alunos-pesquisadores; II- indicar um aluno regularmente matriculado e frequente, para atuar em cada classe da 1ª série do Ciclo I, de acordo com o número de vagas solicitadas e conforme lista de escolha de vagas oferecidas pela Secretaria da Educação; III- controlar a frequência dos alunos e substituí-los quando a frequência nas atividades de pesquisa for inferior a 80% no mês; IV- garantir que o aluno que se desligue do curso durante o projeto

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	seja substituído; V- enviar relatórios mensais com a frequência dos alunos-pesquisadores de cada uma das turmas/classes; VI- apresentar relatórios, quando solicitado pela Secretaria da Educação, sobre a implementação do Projeto e o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos; VII- participar de reuniões junto à Secretaria da Educação, quando solicitado.
FA 5	As IES habilitadas deverão apresentar Plano de Trabalho, nos moldes a serem definidos no Regulamento do Bolsa Alfabetização, contendo projeto de pesquisa com metodologia participativa, conforme roteiro descrito no Anexo I desta publicação. Indicar os professores orientadores, responsáveis pela execução do Plano de Trabalho, no que concerne ao acompanhamento do projeto e às atividades dos alunos-pesquisadores, bem como ao desenvolvimento das competências acadêmicas expressas no Anexo II desta publicação. Indicar um interlocutor administrativo, responsável por representar a instituição perante a Secretaria da Educação, para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais. Selecionar os alunos inscritos, conforme critérios estabelecidos no regulamento. Apoiar e acompanhar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do projeto de pesquisa, junto aos alunos-pesquisadores, nas unidades escolares. Participar de reuniões junto à Secretaria da Educação, quando solicitado. Assegurar a frequência dos alunos-pesquisadores. Substituir os alunos que não cumprirem o regulamento do projeto. Atender a todas as disposições do regulamento.
FA 7	Indicar professores orientadores para acompanhamento da execução do Plano de Trabalho e orientação dos alunos em suas pesquisas, observando o Anexo I. Indicar um interlocutor administrativo, responsável por representar a instituição perante a Secretaria da Educação, para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais. Garantir a participação do orientador e do interlocutor, em reuniões mensais ou sempre que solicitados, junto à equipe de gestão institucional. Selecionar os alunos inscritos, conforme critérios estabelecidos no regulamento. Apoiar e acompanhar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do Plano de Trabalho, junto aos alunos-pesquisadores. Participar de reuniões junto à Secretaria da Educação, quando solicitado. Assegurar a frequência dos alunos-pesquisadores. Substituir os alunos que não cumprirem o regulamento do projeto. Atender a todas as disposições do regulamento do projeto, dando efetivo cumprimento do trabalho. Executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho anual aprovado, respeitadas as diretrizes e normas pedagógicas da Secretaria da Educação, assim como a orientação da FDE.
FA 7 A	Para o desenvolvimento do programa na IES, é necessário que seja apresentado um Plano de Trabalho que explicite a metodologia empregada na formação e no acompanhamento dos alunos, compartilhando os marcos conceituais, objetivos, metas e programação anual. IES deve apresentar o Plano de Trabalho, explicitando como pretende desenvolver o programa e orientar os alunos em suas pesquisas, explicitar a metodologia da pesquisa, o sistema de avaliação e os indicadores, conforme consta no requerimento do programa, sempre respeitando o marco conceitual, os objetivos, conteúdos e programação previstas no projeto pedagógico do Bolsa Alfabetização. Espera-se que as IESs realizem as orientações adequadas segundo plano de execução aprovado pela Secretaria da Educação e FDE. Na pesquisa recente “Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”, feita pela Fundação Carlos Chagas, constatou-se que 30% da carga horária do curso são dedicados às disciplinas referentes à formação

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	profissional específica, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outras, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Conteúdo das disciplinas a serem ensinadas na educação básica como alfabetização comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e são abordados de forma genérica ou superficial nas disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo uma frágil associação com as práticas docentes.
FA 7 B	A IES deverá seguir as orientações a respeito do Plano de Trabalho, a saber: Dados cadastrais da instituição; Relação nominal do professor orientador destacado pela IES com respectivo currículo; Indicação do interlocutor administrativo da IES; Apresentação da matriz curricular, ementas e bibliografia dos cursos de Pedagogia e Letras; Proposta com o número de classes de 1ª séries do ciclo I do EF, por Diretoria e Munícipio, a serem atendidas pelas IESs. Relação nominal dos alunos selecionados para atuar no Projeto, respeitados os critérios descritos no Regulamento, bem como os números dos respectivos registros das matrículas e históricos escolares; Descrição dos critérios utilizados para formação das turmas de orientação na IES, as quais deverão comportar, no máximo, 40 alunos-pesquisadores para cada professor orientador, que poderá ser responsável, no máximo, por duas turmas. Cronograma e plano de desenvolvimento dos encontros semanais de formação, contendo: explicitação dos temas a serem abordados nos encontros ao longo do ano letivo; datas e horários das reuniões; Orientações para a atuação dos alunos-pesquisadores, formas de acompanhamento, formação e avaliação, conforme projeto pedagógico constante no Anexo I; Planilha de custos que demonstre a previsão mensal da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria do Estado da Educação.
FA 10	Os critérios que deverão subsidiar a elaboração dos Planos de Trabalho, a serem apresentados pelas IESs, observadas as diretrizes do Projeto Bolsa Alfabetização, serão objeto de regulamentação específica. Indicar professores orientadores para acompanhamento da execução do Plano de Trabalho e para orientação dos alunos em suas pesquisas; Indicar um interlocutor administrativo, responsável por representar a instituição perante a Secretaria da Educação, para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais; Garantir a participação do orientador e do interlocutor em reuniões mensais com a equipe de gestão institucional, ou sempre que solicitados; Selecionar os alunos inscritos, conforme critérios estabelecidos no regulamento do projeto; Apoiar e acompanhar a qualidade do desempenho do professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do Plano de Trabalho; Participar de reuniões promovidas pela Secretaria da Educação, quando solicitada; Assegurar a frequência dos alunos-pesquisadores; Substituir os alunos que deixarem de cumprir o regulamento do projeto; Atender a todas as disposições do regulamento do projeto, dando efetivo cumprimento do trabalho; Executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho, respeitadas as diretrizes e normas pedagógicas da Secretaria da Educação, assim como a orientações da FDE.

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO

Neste eixo contém justificativa da importância do Programa, explicita a importância da vivência de práticas de leitura, escrita e estratégias pedagógicas.

Revela a concepção de aprendizagem presente neste Programa, psicogênese da língua escrita, construtivismo, além referências sobre tema e acervo dos materiais que foram distribuídos para estudantes, professores da rede púbica estadual e alunos-pesquisadores do Programa.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 4	O Ler e Escrever é um programa de intervenção pedagógica na sala de aula, junto ao professor e seus alunos, envolvendo supervisor, diretor e coordenador pedagógico, no conjunto da escola;
FA 6 A	Materiais relacionados a alfabetização: a) Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para professor alfabetizador – 1ª série; b) Caderno do professor alfabetizador – 1ª série; c) Coletânea de atividades do aluno – 1ª série; d) Livro de textos do aluno – 1ª série; e) Acervo de 43 livros de literatura infantil por classe; f) Letras móveis; Assinatura de revistas para o público infantil.
FA 7	Alunos que chegam ao final da 1ª série, já alfabetizados, conforme atestam institutos de pesquisa e avaliação educacional, tendem ao sucesso nas aprendizagens dos Ciclos.
FA 7 A	O acesso às práticas leitoras e escritoras são condições para quaisquer possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isso significa afirmar que, para que haja aprendizagens nesse campo, é preciso que o aluno vivencie práticas de leitura e escrita significativas ao longo 1º ciclo. Objetivos, conteúdos e metodologias que envolvem a formação inicial de professores alfabetizadores. Estratégias de apoio ao trabalho de alfabetização na escola. Compreender que o fracasso da aprendizagem não se justifica pelo erro ou falta do aluno, mas também pelas inadequadas ou insuficientes condições de ensino. Construir conhecimentos sobre a prática docente em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Conhecimento de gênero do discurso e do seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita. Usos e funções da Língua Portuguesa segundo as práticas de leitura, escrita; aspectos da gramática, ortografia, pontuação; conhecimento sobre a linguagem que se escreve. Para o sucesso dessa alfabetização, é necessário manter uma rotina de leitura e de escrita na escola e desenvolver projetos e sequências didáticas que permitam refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, sobre os usos e funções da língua e sobre as especificidades da linguagem que se escreve. Sistematizar as condições e as orientações didáticas de algumas das situações didáticas nucleares no ciclo I: a) rotina de leitura; b) leitura feita pelo professor; c) produção oral com destino escrito; d) cópia e ditado (ressignificação da cópia). Conceito de ambiente alfabetizador; o papel do conhecimento didático no planejamento do professor; planejamento de estratégias de apoio ao professor regente; planejamento de estratégias de apoio ao aluno; conhecimento sobre as intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens; condições e orientações didáticas para a organização e a manutenção de uma rotina de leitura e de

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). Nesse Programa, compreende-se a Língua Portuguesa como conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Os propósitos são determinantes do modo de se ler, tanto quanto são determinantes das características do texto a ser produzido, as intenções de quem escreve. Estar alfabetizado significa mais do que saber decodificar textos simples, é saber usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, nos diferentes gêneros. Parte-se de uma concepção de aprendizagem construtivista que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, pois ele aprende nas mais diferentes situações nas quais é chamado a resolver problemas significativos que lhe demandem elaborar ideias e hipóteses próprias, como etapas rumo à compreensão da escrita alfabética. Concepções sobre ensino e aprendizagem. A construção da escrita pelas crianças, as hipóteses de escrita e sua evolução segundo a Psicogênese da Língua Escrita e demais pesquisas correlatas. Tal como Delia Lerner, compreende-se que o problema a ser resolvido deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos, porém não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem. Uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretam, a partir dos mesmos, porém esses conhecimentos prévios não devem ser suficientes para resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões que lhes permitem escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Douady, 1986; Inhelder, 1992). Produzir um conjunto de materiais de apoio para o aluno e para o professor do 1º ao 5º ano e desenvolver um programa de formação continuada que visa acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, por meio do coordenador pedagógico, do gestor escolar e da equipe de formadores de todas as Diretorias do Estado.

EIXO TEMÁTICO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Contempla aspecto de que o aluno-pesquisador deve conhecer a avaliação escolar, com destaque para avaliação de sondagem nos anos iniciais da educação básica. A avaliação é vista como uma regulação da função social da escola.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 7 A	Conhecer a avaliação escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo. Concepção de avaliação; prova e seus desafios, os últimos dados e os desafios que se apresentam. Avaliação como regulação da função social da escola. Conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização. Análise da avaliação em seu município e na escola que atua como aluno-pesquisador.

EIXO TEMÁTICO: CONVÊNIO

Relata os critérios de como celebrar o convênio, como também aspectos operacionais que envolvem repasse dos recursos financeiros para IESs que estiverem participando.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	O valor do repasse é definido pela SEE considerando o nº de salas de aula atendidas. A SEE poderá realizar convênios com munícipios situados no Estado de São Paulo.
FA 1 A	Termo de Convênio entre Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e a Instituição de Ensino Superior – ISE. Executar e proporcionar a adequada implantação do projeto respeitando os objetivos e particularidades. Recursos repassados pela FDE serão depositados em conta bancária específica. Relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas, planilha das despesas e da supervisão didática, guias de recolhimento referentes ao INSS e FGTS. Terá a duração de dois anos, podendo ser prorrogado por até o limite de cinco anos.
FA 1 B	Termo de Convênio entre o Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e a Instituição de Ensino Superior – ISE. Executar e proporcionar a adequada implantação do projeto respeitando os objetivos e particularidades. Recursos repassados pela FDE serão depositados em conta bancária específica. Relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas, planilha das despesas e da supervisão didática, guias de recolhimento referentes ao INSS e FGTS Terá a duração de dois anos, podendo ser prorrogado por até o limite de cinco anos
FA 2	A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou por meio de entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para a proposição e execução de projetos pedagógicos a serem desenvolvidos por alunos com supervisão de professores universitários, nas classes e no horário regular de aula da 1ª série do Ciclo I do ensino fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino sediadas na cidade de São Paulo. Será repassada para as instituições selecionadas a quantia mensal de R$ 500,00 (quinhentos reais) para cada turma/classe de sua responsabilidade no projeto, conforme segue: § 1º- Os valores correspondem ao período entre o 1º dia do mês e o último, devendo o repasse ser proporcional ao efetivo período de execução do convênio. § 2º- Os repasses destinam-se ao pagamento de bolsa auxílio aos alunos-pesquisadores, retribuição aos professores orientadores do projeto, encargos legais e demais despesas indicadas no Plano de Trabalho pela IES habilitada, desde que aprovado pela Secretaria da Educação. Em 2007 serão oferecidas 3.260 vagas em classes/turmas da 1ª série do Ciclo I do ensino fundamental nas escolas da rede pública estadual sediadas na cidade de São Paulo. As vagas de que trata o artigo anterior serão distribuídas entre as IES selecionadas de acordo com os seguintes critérios: I- aprovação do Plano de Trabalho com as orientações expressas nesta resolução; II- análise do Projeto Pedagógico de formação de professores da IES; III- matriz ou grade curricular de formação do curso superior que contemple disciplinas e/ou Programas voltados para a alfabetização. A compensação das horas correspondentes ao período do recesso escolar de julho será efetivada pelos alunos-pesquisadores durante o período letivo, participando de reuniões

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	pedagógicas e de formação dos professores da 1ª série que acontecerem na unidade de ensino ou na diretoria de ensino. Os projetos deverão ser desenvolvidos a partir de 02/04/2007 até o dia 31/12/2007, incluindo o mês de julho.
FA 5	A SE firmará convênio com as IESs ou entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para a proposição e execução dos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos por alunos, com supervisão de professores universitários, nas classes e no horário regular de aula da 1ª série do Ciclo I do EF, nas escolas da rede estadual de ensino sediadas no Estado de São Paulo. Estar sediada no Estado de São Paulo com os cursos devidamente autorizados ou reconhecidos pelo MEC nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª séries, ou Letras, com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando o 2º semestre ou de pós-graduação que contemplem disciplinas da área pedagógica voltadas para a metodologia do ensino. Submeter relação dos documentos de âmbito fiscal. As vagas serão distribuídas entre as IES selecionadas de acordo com os seguintes critérios: a) adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo Bolsa Alfabetização; b) localização geográfica das unidades das IESs, de modo a favorecer o atendimento do nº de classes das Diretorias Regionais de Ensino; c) quantidades de alunos aptos a participarem do Projeto Bolsa Alfabetização, de acordo com os requisitos estabelecidos no regulamento do projeto; d) índice de desempenho no ENADE.
FA 6 A	Serão firmados convênios com IESs sediadas na Grande São Paulo, para a efetivação de um trabalho de parceria. Os estudantes dos cursos de Pedagogia ou Letras, os alunos-pesquisadores, ao mesmo tempo em que deverão atuar apoiando e auxiliando o trabalho de professores regentes das 1ª séries nas atividades de alfabetização, apresentarão as questões observadas na prática pedagógica para as IESs em que estudam, para que, com o acompanhamento do professor orientador dessa instituição, tenham essas questões consideradas em seu processo de formação.
FA 7	A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou com entidades a elas vinculadas que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para proposição e execução do Plano de Trabalho devidamente aprovado pela Equipe de Gestão Institucional. As vagas em classes/turmas da 1ª Série das escolas da CEI e da COGSP serão distribuídas entre as IES selecionadas de acordo com os critérios: a)adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo Bolsa Alfabetização; b) localização geográfica das unidades das IESs, de modo a favorecer o atendimento do número de classes das Diretorias Regionais de Ensino; c) quantidade de alunos aptos a participarem do Projeto Bolsa Alfabetização, de acordo com os requisitos estabelecidos no regulamento do projeto.
FA 10	A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou com entidades a elas vinculadas que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para proposição e execução do Plano de Trabalho, devidamente aprovado pela Equipe de Gestão Institucional do Projeto Bolsa Alfabetização. As vagas para aluno-pesquisador, em classes de 2º ano do Ciclo I do ensino fundamental ou em classes do mesmo Ciclo voltadas para a recuperação da aprendizagem, serão distribuídas entre as IESs, após serem selecionadas de acordo com os seguintes critérios: **1.** adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo Projeto Bolsa Alfabetização; **2.** localização geográfica das unidades das IESs, de modo a favorecer o atendimento do número de classes das Diretorias Regionais de Ensino; **3.** quantidade de alunos universitários que se encontrem aptos a participar do Projeto Bolsa Alfabetização, de acordo com os requisitos estabelecidos no regulamento do projeto; 4. bom desempenho no atendimento às classes das unidades escolares no(s) ano(s) anteriores.

EIXO TEMÁTICO: EQUIPE DE GESTÃO INSTITUCIONAL

Relaciona atribuições e como instituiu a equipe responsável por acompanhar o Programa.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 2	A Comissão Técnica para análise dos Projetos apresentados pelas Instituições de Ensino Superior será designada pela Secretaria de Estado da Educação.
FA 5	Deverá definir o período de encaminhamento dos alunos, respeitando o calendário escolar da rede pública estadual. Os projetos de pesquisa e as atividades de ensino deverão ser desenvolvidos ao longo do ano letivo, obedecido o calendário escolar, incluindo o mês de julho.
FA 7	A Equipe de Gestão Institucional do Bolsa Alfabetização será responsável, dentre outras atribuições, por analisar e aprovar os Planos de Trabalho apresentados pela IES. Caberá à Equipe de Gestão Institucional definir o período de encaminhamento dos alunos, respeitando o calendário escolar da rede pública de estadual de ensino.
FA 8	Considerando o disposto no Decreto Nº 51.627/07, que institui o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade; a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e o crescimento significativo do número de Instituições de Ensino Superior e alunos interessados em dele participar; a intensificação e ampliação das ações do projeto e sua abrangência, envolvendo diferentes órgãos e instâncias da Secretaria da Educação; resolve: constituir Equipe de Gestão Institucional responsável pela ampliação e aperfeiçoamento das ações do projeto.
	I. Definir critérios para análise dos Planos de Trabalho e sua adequação para atribuição de classes para as IESs; II. Avaliar e aprovar os Planos de Trabalhos apresentados pelas IESs; III. Atribuir número de classes; IV. Definir período de encaminhamento de alunos às unidades escolares, de acordo com o calendário; V. Avaliar o desempenho das IESs no desenvolvimento das atividades do projeto durante a vigência do convênio; VI. Avaliar a viabilidade de renovação dos convênios; VII. Adotar as providências para aquisição de materiais de apoio que forem necessários ao projeto; VIII. Acompanhar o trabalho dos professores orientadores e interlocutores das IESs conveniadas; IX. Apresentar o projeto aos profissionais da rede estadual de ensino; X. Propor adequações ao regulamento do projeto, em consonância com as diretrizes da SEE; XI. Desempenhar quaisquer ações necessárias ao bom andamento do Programa.
FA 10	Equipe de Gestão Institucional do Projeto Bolsa Alfabetização será responsável, dentre outras atribuições, por analisar e deliberar sobre a aprovação dos Planos de Trabalho. Caberá à Equipe de Gestão Institucional definir o período de indicação e o encaminhamento dos alunos selecionados pelas IESs, respeitando o calendário escolar da rede pública estadual de ensino.
FA 12	Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, resolve: "Artigo 1º- Os incisos I e II do artigo 1º da Resolução SE 91, de 8-12-2008, que tratam da composição da Equipe de Gestão Institucional do Projeto Bolsa Alfabetização, passam a vigorar com a seguinte redação.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	I- Da Secretaria da Educação – SE: a) Edimilson de Moraes Ribeiro, RG 26.861.567-6; b) Luciana Sousa Santos, RG 7.695.311; c) Pio de Souza Santana, RG 9.780.491-5; d) Sonia de Gouveia Jorge, RG 5.485.481-7 (a quem caberá a coordenação dos trabalhos da equipe). II- Da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: a) Alberto Ishikava, RG 17.843.496-6; b) Inácio Antonio Ovigli, RG 5.278.249 - 9; c) Marília de Abreu Maiani, RG 19.840.821-3." (NR) Para cumprimento da atribuição descrita no inciso II deste artigo, a Equipe de Gestão Institucional contará com representantes de cada Diretoria de Ensino, indicados pelo Dirigente Regional de Ensino, na seguinte conformidade: 3 (três) Supervisores de Ensino responsáveis pelo Programa Ler e Escrever; 3 (três) Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

EIXO TEMÁTICO: INSTÂNCIAS INSTITUCIONAIS

Comparece a justificativa da SEE para firmar convênios e a participação das instâncias presentes neste Programa (SEE, FDE, IES, escola da rede pública estadual de ensino) e critérios para participação.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Desenvolvido pela Secretaria da Educação – SEE, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Convênios com instituições de Educação Superior que atuem na formação de docentes para o ensino fundamental e médio. A Secretaria da Educação, dentre as atribuições, promove o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação. Fomentar intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas.
FA 1A	Execução ficará a cargo dos órgãos da SEE, da FDE e das IESs, considerando as atribuições de cada. O Secretário da Educação, o Diretor Executivo da FDE e o representante legal da IES.
FA 1B	Execução ficará a cargo dos órgãos da SEE, da FDE e das IESs, considerando as atribuições de cada. O Secretário da Educação, o Diretor Executivo da FDE e o representante legal da IES.
FA 2	Poderão inscrever-se para o Projeto as Instituições de Ensino Superior – IES sediadas na Região Metropolitana de São Paulo, que possuam cursos de: Pedagogia, com habilitação de magistério de 1ª a 4ª série; Normal Superior, com habilitação de magistério de 1ª a 4ª série; Letras, com habilitação para o magistério; e alunos de pós-graduação, cursando disciplinas da área pedagógica voltadas para metodologia de ensino.
FA 7	Poderão inscrever-se para o Projeto as IESs sediadas no Estado de São Paulo que possuam cursos presenciais devidamente autorizados e/ou reconhecidos nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª séries, ou Letras, com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando a partir do 2º semestre. As IESs deverão apresentar relação de documentos de regularidade fiscal (CNPJ, portarias de autorização ou reconhecimento, certidão de regularidade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e certidão negativa de débito no INSS). Deverão apresentar Plano de Trabalho nos moldes definidos no anexo II desta publicação {Ficha Analítica 7B}. As IESs habilitadas deverão abrir conta bancária no Banco Nossa Caixa, exclusiva para operações financeiras do projeto.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 7A	Para que o projeto seja implantado por todo o Estado, é necessário um esforço conjunto das Diretorias Regionais de Ensino e das IESs que atuam como instituições parceiras e executoras do programa localmente.
FA 10	Poderão inscrever-se para o Projeto Bolsa Alfabetização as IES sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais devidamente autorizados e/ou reconhecidos nas áreas de Pedagogia, centradas no magistério das séries iniciais do ensino fundamental ou de licenciatura plena em Letras, ou ainda de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) na área da Didática da Alfabetização. As IESs deverão apresentar relação de documentos de regularidade fiscal (CNPJ, portarias de autorização ou reconhecimento, certidão de regularidade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e certidão negativa de débito no INSS). Deverão apresentar Plano de Trabalho com observância às diretrizes que embasam o projeto. As IESs habilitadas deverão abrir conta bancária no Banco Nossa Caixa, exclusiva para operações financeiras do projeto.

EIXO TEMÁTICO: INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

Neste eixo temático estão presentes componentes da pesquisa a ser desenvolvida: a) local; b) natureza; c) elementos que compõem; d) projeto; e) linhas; f) temas; g) procedimentos; h) conceito.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes.
FA 2 A	A natureza da pesquisa é qualitativa – participativa.
FA 5 A	Os alunos participantes do programa Bolsa Alfabetização, em 2008, elaborarão, sob orientação de seus respectivos professores orientadores, um projeto de pesquisa a ser desenvolvido nas escolas nas quais atuam, como alunos-pesquisadores. O projeto deverá conter os seguintes itens: a) resumo: indicação dos principais aspectos; b) introdução: justificar a importância da escolha do tema e suas relevâncias social e didática; c) objetivos: deixar claro a que se destinam as metas pensadas e propostas; d) revisão bibliográfica: é importante que os alunos leiam e se apropriem da bibliografia que aborda o tema pesquisado; e) procedimentos metodológicos: o caminho da pesquisa, se será somente bibliográfica ou também empírica; f) cronograma: organização do tempo para otimização da pesquisa; g) bibliografia: apresentar 3-4 livros lidos e fichados, e 2-3 sites, constando o endereço, data e horário da visita sobre o tema escolhido.
	Para o acompanhamento do projeto, os alunos terão que elaborar um relatório semestral, registrando o andamento da pesquisa, que será analisado pelo professor orientador nas respectivas IES. Os seguintes itens constarão do relatório: a) instituição; b) nome do estudante; c) nome do professor orientador; d) nome da pesquisa; e) síntese das atividades desenvolvidas nos semestres de 2008; f) dificuldades encontradas;

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	g) levantamento bibliográfico realizado; h) objetivos constantes do projeto que se conseguiu alcançar.
	Linhas de Pesquisa devem estar de acordo com a concepção de aprendizagens que são discutidas com a rede estadual de ensino de São Paulo e com a formação do Programa Ler e Escrever.
FA 5 A	a) Sala de aula como ambiente alfabetizador; b) Sala de leitura como espaço de formação de leitores; c) A rotina de leitura e escrita na sala de aula; d) Hipóteses de escrita; e) Hipótese de leitura; f) Leitura feita pelo professor e as aprendizagens dos alunos; g) Leitura feita pelo aluno antes de saber ler convencionalmente; h) Leitura feita pelo aluno quando ainda é inexperiente na leitura; i) Atividades didáticas de sistema de escrita: leitura e escrita; j) Agrupamentos dos alunos segundo suas hipóteses de escrita; k) A relação da avaliação e a intervenção didática; l) Produção de textos; m) Didática da linguagem escrita; n) Revisão de textos; o) Modalidades organizativas de conteúdos: projetos, sequências, atividades permanentes; p) Práticas tradicionais – cópia e ditado: como trabalhar com essas atividades tornando-as boas situações de aprendizagem.
	Responsável pela leitura do projeto será o professor orientador nas IES. Sugestão que a pesquisa seja realizada com no máximo seis manifestantes. A escola em que aluno atua como aluno-pesquisador deverá receber o relatório final da pesquisa feira por ele ou pelo seu grupo.
	As horas destinadas à pesquisa dos alunos podem ser computadas pela IES, na carga horária do curso, conforme as DCN – Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 5/05/2006, que institui no artº 7º, parágrafo III, 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e de monitoria. (BRASIL, 2006) Para o curso de Letras, as Diretrizes também contemplam na formação dos alunos, além dos conteúdos da língua como objeto de estudo, a pesquisa e a extensão, portanto, elas propõem a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão. As horas utilizadas pelos alunos na pesquisa realizada podem ser computadas nas atividades acadêmicas curriculares consideradas relevantes para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação, segundo as DCN do Curso de Letras.
FA 7 A	As singularidades do sujeito pesquisador e as necessidades práticas do programa definem o escopo teórico-prático do projeto, tomando para si os princípios da metodologia qualitativa participativa como a mais adequada aos propósitos de apoiar as salas de aula do Ciclo I e seus professores titulares. A pesquisa qualitativa permitirá aos alunos-pesquisadores conhecer como as práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua, em funcionamento em contextos reais de sala de aula. Por meio de uma metodologia qualitativa participativa, espera-se aproximar os alunos-pesquisadores dos professores titulares das escolas públicas envolvendo-os com problemas próprios da transposição didática, da gestão de sala de aula e das relações de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial. A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre alfabetização e as tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, enfrentando assim os reais dilemas da alfabetização no 1º ano.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, na medida em que também vão atuar junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente da sala. Nesse contexto, o trabalho do professor deve apoiar o aluno na sistematização de conhecimentos didáticos específicos, centrados nas diferentes situações em foco na pesquisa: rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). A orientação da pesquisa é regulada pela participação do aluno no Programa. No 1º semestre, o aluno-pesquisador aprendiz que entra em sala de aula pela primeira vez e tem à frente a tarefa de acompanhar os processos de alfabetização, deve dividir-se entre os dois momentos. Em um primeiro momento, deve cuidar da entrada do aluno na escola, de sua adaptação à rotina do trabalho e do acolhimento de suas observações e impressões. Em um segundo momento, deve apoiar o aluno na compreensão da rotina pedagógica que dá suporte às aprendizagens no campo da alfabetização.

EIXO TEMÁTICO: PROFESSOR REGENTE

Comparece informações a respeito da formação continuada e valores a serem atribuídos devido à participação no Programa.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos-pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.
FA 6	Os docentes, regentes de classe de 1ª a 4ª séries do Ciclo I do EF, envolvidos no Programa, farão jus à atribuição de mais quatro horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para os projetos.
FA 6A	Todos os professores regentes que atuarem na 1ª série deverão participar da formação que acontecerá na sua unidade escolar, nas HTPC sob a responsabilidade do professor coordenador e em momentos específicos que venham a ser planejados pela DE. Os professores coordenadores deverão organizar os horários coletivos de modo a garantir a formação dos professores das 1ª séries. O planejamento, o acompanhamento e a avaliação do andamento do trabalho de sala de aula serão feitos de acordo com a orientação do Professor Coordenador e pautados no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador – 1ª série e nas expectativas de aprendizagem para a série. O professor da 1ª série deverá ter disponibilidade para participar de todos os momentos de formação, planejamento e avaliação do projeto, interagir com o aluno-pesquisador do Programa Bolsa Alfabetização que atuará em sua sala de aula. De preferência, deverá ter participado dos cursos do Programa Letra e Vida. Os professores efetivos que aderirem ao projeto terão pontuação diferenciada para fins de evolução funcional, desde que permaneçam em regência na classe de 1ª série durante todo o ano letivo e alcancem os objetivos propostos pelo projeto, com avaliação satisfatória em relação às expectativas de aprendizagens dos alunos.
FA 7A	Sabe-se hoje que os alunos pensam sobre a escrita e desenvolvem complexas hipóteses para explicar as regularidades do sistema, mas tais conhecimentos não surgem espontaneamente; entende-se que a escola e o professor, em especial, são os responsáveis por inserir os alunos no universo da cultura escrita, compartilhando suas diferentes práticas.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 11	Os docentes regentes de classe do segmento de 1º a 5º anos do ensino fundamental, interessados em ampliar sua formação profissional, com aprofundamento de conhecimentos, poderão, opcionalmente, a partir do corrente ano, fazer jus a mais 2 (duas) horas semanais de trabalho, para participar de ações e reuniões voltadas à melhoria da prática docente, previstas pelo Programa Ler e Escrever, com especial ênfase ao ensino da Matemática. As 2 (duas) horas semanais, a serem acrescidas à carga horária total atribuída ao Professor Educação Básica I, deverão ser cumpridas na unidade escolar, em horas de trabalho docente consecutivas, que serão remuneradas a título de horas de trabalho pedagógico. Essas atividades integrarão, obrigatoriamente, o plano de ação elaborado pela unidade escolar, como atividades destinadas ao trabalho de planejamento e formação em serviço, a serem explicitadas em documento específico, indicativo dos conteúdos, procedimentos metodológicos, estratégias e recursos selecionados, bem como do horário de desenvolvimento e da natureza dos instrumentos de acompanhamento e monitoramento dos resultados alcançados pelos professores em sua rotina docente; serão atribuídas ao professor interessado em participar dessas atividades e que apresente condições de cumprir as normas estabelecidas. Orientações específicas, destinadas ao desenvolvimento das atividades de aprofundamento de conhecimentos, com ênfase ao ensino da Matemática, serão objeto de normas complementares, a serem expedidas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB.

EIXO TEMÁTICO: ENCONTROS COM PROFESSOR ORIENTADOR

Estão presentes os aspectos que fundamentam o Programa e orientações de como desenvolver encontros com professores orientadores e estudantes.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 5 B	Respeitadas as Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e Letras, de onde provêm os alunos-pesquisadores atuantes nas escolas estaduais da Capital e Grande São Paulo, é importante que esses, nos horários de supervisão pedagógica com os seus respectivos professores orientadores, sejam capazes de: a) aprender a concepção de aprendizagem adotada, bem como o modelo de ensino em que o Programa Ler e Escrever está fundamentado; b) ser leitores e produtores de textos; c) estudar a psicogênese da língua escrita; d) discutir as situações didáticas – condições gerais e especificas de aprendizagem; e) entender a sondagem como avaliação inicial dos alunos para saberem o que sabem. O ensino do professor deve partir daquilo que os alunos sabem e não do que ainda não sabem; f) conhecer e discutir a Didática da Alfabetização; g) aprender a heterogeneidade; h) aprender os gêneros textuais – seus usos e finalidades; i) discutir o papel fundamental da intervenção pedagógica; j) estudar, analisar, avaliar as teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais que favoreçam as condições de aprendizagem; k) aprender a trabalhar em equipe, estabelecendo diálogo entre os sujeitos envolvidos na unidade escolar: professor, aluno, professor-coordenador, diretor; na IES, estabelecer diálogo com professor orientador e entre os pares; l) discutir questões atinentes à ética no contexto do exercício profissional;

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	m) aprender avaliação processual; n) aprender a fazer uso do instrumento do registro como fonte de organização e planejamento; o) diferenciar atividades de boas situações de aprendizagem.
FA 7 A	A entrada dos alunos na escola é assunto dos mais delicados e exige um acompanhamento do professor orientador, pois são muitos os desafios que precisam ser vencidos nesse primeiro momento. Apropriação pelas IESs das definições dos papéis de aluno-pesquisador e de professor-orientador. Apropriação pelas IESs do conceito de estágio como espaço de investigação das relações entre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. A postura do aluno-pesquisador nos dois ambientes, na faculdade e na escola. A identificação do aluno com o professor e a construção de um olhar mais compreensivo para a complexidade que é a sala de aula. O intercâmbio entre a diversidade técnica acadêmica e a prática pedagógica. A construção de uma relação positiva entre alunos-pesquisadores e professores-titulares, que permita de fato a troca. A participação dos alunos-pesquisadores nas ATPC. Feita a passagem desses primeiros meses de adaptação e de construção de vínculos, os alunos devem ser orientados a conhecer e a refletir sobre rotina de leitura e de escrita da escola. Rotina de leitura e escrita: critérios para a organização do tempo didático; as situações diárias de leitura e escrita na escola; o papel da leitura como atividade permanente na rotina; o equilíbrio entre as atividades de leitura e de escrita. A partir do 2º semestre, os alunos já devem dedicar-se a um dos temas com mais afinco. Os temas a seguir referem-se a diferentes situações didáticas que favorecem o processo de leitura e escrita dos alunos. A ênfase nas práticas educativas exige do aluno uma reflexão teórica, mas também prática. Temas: leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). As reflexões sobre a prática pressupõem um arcabouço teórico que dê sustentação às análises e argumentações da investigação dos alunos-pesquisadores. Por isso, recomenda-se atenção à bibliografia empregada.

EIXO TEMÁTICO: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Importância de relacionar a teoria e prática, por meio da vivência desse estudante universitário no Programa.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino.
FA 5	Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação e vivência de alunos das IES na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual. Essa vivência propicia oportunidade ímpar de conhecimento da realidade do contexto escolar e de relacionamento entre a teoria acadêmica e prática.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	Possibilita o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais de Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série – Ciclo 1 do EF.
FA 7	Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação e vivência de alunos das IES na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual e municipal. Essa vivência propicia oportunidade ímpar de conhecimento da realidade do contexto escolar e de relacionamento entre a teoria acadêmica e prática.
FA 7 A	O Bolsa Alfabetização está estruturado de modo a levar às instituições formadoras problemas relacionados à didática da alfabetização, questões vivas e candentes da prática educativa em sala de aula, para torná-las conteúdos da formação inicial dos professores.
FA 10	Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação e vivência de alunos das IESs na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual e municipal. Essa vivência propicia oportunidade ímpar de conhecimento da realidade do contexto escolar e de relacionamento entre a teoria acadêmica e prática.

EIXO TEMÁTICO:
PROGRAMA E ARTICULAÇÃO COM OUTROS PROJETOS: JUSTIFICATIVA, MISSÃO E FINALIDADES

Neste eixo constata-se que este Programa é incorporado a outro programa estadual e, nesse sentido, são apresentados a missão, a justificativa e as finalidades.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 1	Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
FA 2	Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização nas escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo com os objetivos de: I- possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários aos futuros profissionais de educação sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série do Ciclo I; II- apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita a todos os alunos ao final do ano letivo. A Secretaria de Estado da Educação, à vista das disposições do Decreto nº 51.627, de 01 de março de 2007, que instituiu o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, considerando que o primeiro ano da escolaridade obrigatória tem um papel decisivo na vida dos alunos; os institutos de pesquisa e avaliação educacional indicam que os alunos que chegam ao final da 1ª série já alfabetizados tendem a ter maior sucesso nas aprendizagens do Ciclo; oportunidades oferecidas aos alunos das Instituições de Ensino Superior para que possam vivenciar, em parceria com os professores da rede pública estadual, em sistema de colaboração, a prática de uma escola real, ampliando o significado da teoria que vêm estudando no meio acadêmico; resolve que: fica instituído o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização nas escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo.
FA 4	Institui o Grupo de Trabalho responsável pela implantação e desenvolvimento das ações do Programa Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Coordenadora: Iara Gloria A. Prado – FDE; Membros: Claudia Rosenberg Aratangy – FDE, Neide Mariza R. Nogueira – CENP, Noemi Devai – CENP, Soraia C. Statonato – CENP, Silvia da S. Franco Souza – CENP, Maria Cecilia T. Camargo – COGSP, Vidette Bonazzio – COGSP. Formação dos assistentes técnico pedagógicos, supervisores e diretores das escolas que participam dos programas. Formação dos coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	Análise e adequação dos materiais didáticos. Apresentação dos programas aos professores. Encaminhamento para impressão dos materiais didáticos adaptados para rede estadual. Adoção das providências para aquisição dos materiais de apoio que forem necessários aos programas. A abrangência dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade envolvendo diferentes órgãos e instâncias da Secretaria da Educação. O Programa {Ler e Escrever} tem como meta, nesse primeiro momento, envolver todas as escolas da capital visando à melhoria da qualidade do ensino, principalmente no tocante à leitura e à escrita, numa articulação inédita entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo.
FA 6	A Secretária de Estado da Educação, considerando a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005, e ainda a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; e a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais da escolaridade; institui o Programa Ler e Escrever a partir de 2008 com os seguintes objetivos: a) alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de oito anos do ensino fundamental da rede estadual de ensino; b) recuperar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do ensino fundamental. Integram o Programa mencionado no artigo anterior os projetos: Ler e Escrever na 1ª e 2ª séries do Ciclo I; Projeto Intensivo no Ciclo – PIC – 3ª e 4ª séries.
FA 6 A	A Secretária da Educação, considerando as disposições da Res. SE nº 86/2007, torna públicas as orientações para a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual. Em 2007, a SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) iniciou uma série de ações com o propósito de melhorar a qualidade do ensino. A síntese das metas foi publicada em agosto de 2010 pelo governo estadual. Para alcançar duas dessas metas – alfabetizar plenamente os alunos de oito anos e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo – foi elaborado o Programa Ler e Escrever, que desenvolverá projetos visando reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do EF. O Programa Ler e Escrever iniciou sua primeira fase de implantação em 2007, tendo como ponto de partida o Programa Ler e Escrever na escola municipal implantado em 2006 no município de São Paulo e a experiência adquirida pelo Programa Letra e Vida. Ações envolveram as Diretorias de Ensino da Capital e compreenderam formação de gestores e formação pedagógica (ações de 2007). Em 2008, o Programa será ampliado para a região metropolitana de São Paulo, e as ações iniciadas em 2007 terão continuidade. Além disso, o programa será implantado nas salas de aula por meio de projetos que incluem materiais diversos. As ações do Programa estarão estruturadas nos seguintes projetos: Ler e Escrever na 1ª e 2ª séries do Ciclo I; Projeto Intensivo no Ciclo – PIC – 3ª e 4ª séries. Nesse conjunto de projetos constam ações de caráter geral e outras de caráter específico que variam de acordo com cada um deles, conforme a descrição. Ações de caráter específico: Cada projeto tem suas especificidades, de acordo com o grupo de alunos que atendem. Foram criadas ações específicas a cada um deles. Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I: Os dados apontaram que, na região metropolitana, na maioria das escolas da rede estadual, cerca de 30% de alunos ainda não escrevem convencionalmente ao final da 1ª série. Ao longo do tempo, esse problema se agrava, uma vez que os alunos terminam o primeiro ano de escolarização sem estarem alfabetizados, acumulam fracassos nos anos posteriores e,

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	frequentemente, são aqueles que ficam retidos ao final da 4ª série do Ciclo I. Em decorrência desse problema foi criado o Projeto Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I, que envolve: a) formação de todos os professores regentes da 1ª série do Ciclo I na ATPC; b) material específico; c) convênios com IES para apoio pedagógico às classes de 1ª série;
FA 7	Possibilitar o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais da Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série – Ciclo I do ensino fundamental. Apoiar os professores de 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos.
FA 7 A	Projeto pedagógico do projeto Bolsa Alfabetização, o Programa Ler e Escrever nasceu com o compromisso de fazer frente aos baixos índices de alfabetização no Estado de São Paulo. Meta é alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até 2010. Nasceu do mesmo compromisso e tem a missão de cumprir determinados objetivos estratégicos do Programa Ler e Escrever, enfocando as iniciativas empreendidas no 1º Ciclo do EF, etapa decisiva na vida dos alunos. O Programa Bolsa Alfabetização apoia os professores da rede que atuam nas salas do Ciclo I e, ao mesmo tempo, incide na formação do aluno, futuro professor. Possibilita o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais da Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série – Ciclo I do ensino fundamental. Apoia os professores de 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos.
FA 10	O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização – Projeto Bolsa Alfabetização integra o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mantido nas escolas da rede pública estadual. Possibilita o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais da Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos do 2º Ano do Ciclo I do ensino fundamental, bem como das classes do mesmo ciclo voltadas para a recuperação da aprendizagem. Apoia os professores do 2º ano do Ciclo I ou de classes do mesmo ciclo voltadas para a recuperação da aprendizagem na complexa ação pedagógica de garantir a obtenção das competências de leitura e da escrita a todos os alunos.
FA 11	Considera a significativa melhora do rendimento escolar alcançada pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no SARESP/2011, especificamente quanto à aquisição das competências leitora e escritora, resultante da eficácia da implementação do Programa Ler e Escrever; a importância que o desenvolvimento de ações articuladas, de formação em serviço e de acompanhamento da prática docente, representa para a equipe escolar, na elaboração do plano de ação; a diversidade das condições de exequibilidade dessas ações nas escolas, que continuam a reivindicar ampliação da reorganização dos tempos e espaços escolares de forma a assegurar, com a eficácia desejada, na continuidade do Programa Ler e Escrever, a aprendizagem dos demais conceitos e conhecimentos relativos às disciplinas que integram o currículo do ensino fundamental, em especial à Matemática.

Eixo Temático: Programa para formadores

Refere-se ao conteúdo a ser oferecido aos futuros alunos-pesquisadores.

Conteúdos estão centrados sobre o processo de alfabetização, desenvolvimento da leitura, heterogeneidade na sala de aula e metodologia de projetos para ensino da leitura e da escrita.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
FA 2 A	Sugestão de programa de capacitação Como sugestão, disponibilizamos às instituições interessadas, um programa de capacitação com especificação das unidades de estudos que correspondem às expectativas mínimas de formação dos futuros alunos-pesquisadores. 1. Análise do registro escrito como recurso de formação profissional e desenvolvimento pessoal. 2. Breve histórico do processo de alfabetização: As mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, através da contextualização histórica das práticas de alfabetização neste século, no mundo ocidental. Concepção de ensino por resolução de problemas. Concepção de aprendizagem construtivista. 3. Hipóteses acerca do desenvolvimento da escrita. Hipótese de escrita pré-silábica – compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever; hipótese de escrita silábica, silábico-alfabética e alfabética; análise de escritas não-convencionais – observação investigativa das produções escritas dos alunos, para que encontrem elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um; compreensão das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica; implicações pedagógicas dos conteúdos estudados. 4. Hipóteses acerca do desenvolvimento da leitura. Hipóteses de crianças não-leitoras sobre o que está escrito e o que se pode ler; evolução das hipóteses infantis de leitura; análise das hipóteses infantis de leitura. 5. Processos envolvidos no ato de ler. Como se dá o processo de leitura e quais são as estratégias usadas pelo leitor; os procedimentos de leitura e suas relações com os conhecimentos prévios, familiaridade com os gêneros e o uso. 6. Alfabetização a partir de situações essenciais de leitura e escrita (nomes, listas e textos que sabemos de cor); a importância desses textos no processo de alfabetização; situações de aprendizagem que envolvem o ensino da leitura e da escrita com esses gêneros textuais; planejamento de situações de aprendizagem; possibilidades de intervenção do professor na realização das situações de aprendizagem. 7. Aprender a linguagem que se escreve; a capacidade dos alunos produzirem textos antes de saber escrever e ler convencionalmente; práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora da escola; definição de ambiente alfabetizador; conhecimento e procedimentos necessários para organizar uma rotina de trabalho com atividades permanentes de leitura e escrita para alfabetizar – criando um ambiente alfabetizador; a leitura, as atividades de reescrita e de reconto como meios para se aprender a linguagem que se escreve.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	8. A heterogeneidade na sala de aula; o trabalho pedagógico, considerando as diferenças de saberes dos alunos; relações entre o conhecimento das hipóteses de escrita e a intervenção pedagógica do professor. 9. Metodologia de projetos para o ensino de leitura e escrita. a concepção de trabalho com projetos didáticos de leitura e escrita; a relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender.
FA 2 A e 7A	Sugestão de Bibliografia CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler – Volume I e II. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000. LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios. A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. —, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989. FERREIRO, E. (org.). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: ARTMED, 1990. ———. com todas as letras. São Paulo: Editora Cortez,1992. ———. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez,1985. KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI. Lilia & MOLINARI, Claudia. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola. Leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado da Letras, 1995. PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz & LERNER, Delia de Zunino. Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS º Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Piaget, J, Seis Estudos de Psicologia, Forense - 1967. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF, 1997. REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Brasília: MEC/SEF, 1999. SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Editora Ática, 1994. TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. São Paulo, Unicamp/Trajetória Cultural. TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996. TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizagem da Linguagem Escrita – processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Editora Ática, 1995. ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed. WEISZ, Telma. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.
FA 4	Ações de formação, na capital, serão realizadas pela equipe central de formadores do Programa Letra e Vida.
FA 6 A	Encontros mensais de formação dos quais participaram supervisores, assistentes técnicos pedagógicos e diretores de escola da capital. Nos encontros foram discutidos conteúdos que ampliam, para os gestores, as possibilidades de compreenderem, apoiarem, acompanharem, avaliarem e tomarem decisões visando à promoção da aprendizagem dos alunos. Encontros quinzenais com os ATP e professores coordenadores das escolas da Capital com o objetivo de aperfeiçoar a didática de alfabetização e formação dos professores de suas escolas.

FICHA ANALÍTICA	CONTEÚDO DO DOCUMENTO
	Ações de caráter geral: Formação do trio gestor (supervisores, diretores, ATP); Formação do professor coordenador, responsável pelo Ciclo I; Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino; Formação do professor regente; Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula; Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos projetos.

ANEXOS

ANEXO A: DECRETO Nº 51.627, de 1º de Março de 2007

Institui o Programa "Bolsa Formação -Escola Pública e Universidade" JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando o disposto no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas;
e Considerando que a aproximação entre a Secretariada Educação e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes pode-se constituírem campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual, Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa "Bolsa Formação- Escola Pública e Universidade", destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.

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

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

Artigo 3º - O Programa será desenvolvido pela Secretaria da Educação, diretamente ou por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação -FDE, mediante a celebração de convênios com instituições de ensino superior que atuem na formação de docentes para o ensino fundamental e médio, observada a minuta padrão de termo de convênio que integra este decreto como seu Anexo I.

Parágrafo único - Poderão apresentar planos de trabalho as instituições de ensino superior que mantenham cursos de graduação voltados para a formação de docentes, nos termos de normas complementares a serem editadas pela Secretaria da Educação.

Artigo 4º - Incumbe à Secretaria da Educação:

I. estabelecer diretrizes para a execução do Programa de acordo com os projetos prioritários em desenvolvimento na rede estadual de ensino;
II. coordenar as ações do Programa;
III. estabelecer procedimentos para viabilizar a efetiva implantação e potencializar o Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;
IV. planejar, acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos, que integrarão o Programa, a partir dos convênios firmados;
V. repassar os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos referidos no artigo 1º deste decreto e com a supervisão didática destes, por professores universitários.

Parágrafo único - O valor a ser transferido à instituição de ensino superior será definido pela Secretariada Educação, de acordo com a unidade de remuneração empregada, consistente em número de salas de aula e/ou de alunos atendidos.

Artigo 5º - Fica autorizada a Secretaria da Educação a celebrar convênios com Municípios situados no Estado de São Paulo que manifestem interesse de aderirão Programa, observada a minuta-padrão de termo de convênio que integra este decreto como Anexo II.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação. Palácio dos Bandeirantes, 1º de março de 2007

JOSÉ SERRA Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos - Secretária da Educação Aloysio Nunes Ferreira Filho Secretário-Chefe da Casa Civil Publicado na Casa Civil

ANEXO B: Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização

Resolução SE 90, de 8-12-2008

Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização

A Secretária de Estado da Educação, considerando que - o Decreto nº. 51.627, de 1º de março de 2007, instituiu o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação e vivência de alunos das Instituições de Ensino Superior, na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual e municipal;

- essa vivência propicia a oportunidade ímpar de conhecimento da realidade do contexto escolar, como também a possibilidade de relacionamento entre teoria acadêmica e prática;

- alunos que chegam ao final da 1ª série, já alfabetizados, conforme atestam institutos de pesquisa e avaliação educacional, tendem ao sucesso nas aprendizagens dos Ciclos; resolve:

Artigo 1º - O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização - Bolsa Alfabetização, mantido nas escolas da rede pública estadual da Capital e Grande São Paulo - COGSP, será expandido para as unidades escolares do Interior do Estado - CEI, a partir de 2009, objetivando:

I. possibilitar o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais de Educação, sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série - ciclo I do Ensino Fundamental;

II. apoiar os professores de 1ª série do Ciclo I, na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita a todos os alunos.

Artigo 2º - A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou com entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, para a proposição e execução do Plano de Trabalho, devidamente aprovado pela Equipe de Gestão Institucional.

§ 1º - Poderão inscrever-se para o Projeto, as Instituições de Ensino Superior - IES sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais devidamente autorizados e/ou reconhecidos nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª série ou Letras com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando a partir do 2º semestre;

§ 2º - No ato de inscrição, as IES deverão apresentar a seguinte documentação:

1.cópia autenticada do Contrato Social e última alteração ou Estatuto e a última ata e constituição da diretoria vigente;

2. inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas - CNPJ;

3. portarias de autorização ou reconhecimento do MEC ou do Conselho Estadual de Educação dos cursos disponibilizados para o Projeto;

4. certidão de regularidade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço;

5. certidão negativa de débito no INSS.

§ 3º - As IES deverão apresentar Plano de Trabalho, nos moldes definidos no Anexo II desta Resolução.

§ 4º - A Equipe de Gestão Institucional do Bolsa Alfabetização, instituída pela Resolução SE nº ..... de 2008, será responsável, dentre outras atribuições, por analisar e aprovar os Planos de Trabalho apresentados pelas Instituições de Ensino Superior.

§ 5º - As IES habilitadas deverão abrir conta bancária no Banco Nossa Caixa, exclusiva para operações financeiras do Projeto.

Art. 3º - Caberá à Secretaria de Estado da Educação, por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE:

I. repassar os valores estipulados para custeio das despesas oriundas da execução do convênio, nos termos estipulados no instrumento respectivo;

II. orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa em conformidade com o Plano de Trabalho aprovado;

III. promover debates, seminários para divulgação de resultados, troca de experiências, avaliação entre os parceiros do projeto;

IV. divulgar, juntamente com as IES, conteúdos significativos produzidos pela parceria.

Art. 4º - Caberá às Instituições de Ensino Superior:

I. indicar professores orientadores, para acompanhamento da execução do Plano de Trabalho, e orientação dos alunos em suas pesquisas, observando o Anexo I desta resolução;

II. indicar um interlocutor administrativo, responsável por representar a Instituição perante a Secretaria da Educação, para esclarecimentos e encaminhamentos operacionais;

III - garantir a participação do orientador e do interlocutor, em reuniões mensais ou sempre que solicitados, junto à equipe de gestão institucional;

IV. selecionar os alunos inscritos, conforme critérios estabelecidos no Regulamento;

V. apoiar e acompanhar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor orientador, subsidiando-o no desenvolvimento do Plano de Trabalho, junto aos alunos pesquisadores;

VI. participar de reuniões junto à Secretaria da Educação, quando solicitado;

VII. assegurar a freqüência dos alunos pesquisadores;

VIII. substituir os alunos que não cumprirem o Regulamento do Projeto;

IX. atender a todas as disposições do Regulamento do Projeto, dando efetivo cumprimento ao Plano de Trabalho;

X. executar o objeto do convênio de acordo com o Plano de Trabalho anual aprovado, respeitadas as diretrizes e normas pedagógicas da Secretaria da Educação, assim como a orientação da FDE.

Art. 5º - Caberá ao aluno pesquisador, sob a supervisão de seu professor orientador:

I. auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos;

II. planejar e executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupo;

III. escolher, em conjunto com o professor orientador, o tema para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o Anexo I desta Resolução;

IV. cumprir outras atribuições previstas no Regulamento do Projeto e no anexo I desta Resolução.

§ 1º - O aluno pesquisador deverá realizar atividades, na unidade escolar onde atua, em 20 horas semanais, de 2ª. a 6ª. feira, como segue:

1 -18 (dezoito) horas em classe de 1ª série do ciclo I do Ensino Fundamental, sendo 04 (quatro) horas diárias, sempre com o professor regente;

2 -02 (duas) horas em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, realizado na unidade escolar, conforme Regulamento do Projeto;

§ 2º - Na impossibilidade da participação em HTPC, o aluno deverá cumprir as 20 horas na classe de 1ª. série, junto com o professor regente.

Art. 6º - As vagas em classes/turmas da 1ª. Série do Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas da CEI e da COGSP serão distribuídas entre as IES selecionadas de acordo com os critérios:

I. adequação do Plano de Trabalho em relação às diretrizes propostas pelo Bolsa Alfabetização;

II. localização geográfica das unidades das IES, de modo a favorecer o atendimento do número de classes das Diretorias Regionais de Ensino;

III. quantidade de alunos aptos a participarem do Projeto Bolsa Alfabetização, de acordo com os requisitos estabelecidos no Regulamento do Projeto.

Art. 7º - Caberá à Equipe de Gestão Institucional definir o período de encaminhamento dos alunos, respeitando o calendário escolar da rede pública estadual de ensino.

Art. 8º - O plano de trabalho deverá ser desenvolvido ao longo do ano letivo, obedecido o calendário escolar, incluindo o mês de julho, e revisado anualmente.

Art. 9º. - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial os artigos 2º a 5º e 7º a 9º da Res. SE nº 83/2007.

Notas:

Decreto nº 51.627/07, à pág. 206 do vol. LXIII;

Revoga artigos 2º, 5º e 7º ao 9º da Res. SE nº 83/07, à pág. 187 do vol. LXIV.

ANEXO I

Projeto pedagógico do projeto Bolsa Alfabetização

O Programa Ler e Escrever nasceu com o compromisso de fazer frente aos baixos índices de alfabetização no estado de São Paulo. A meta é alfabetizar 100% das crianças da rede estadual até 2010. Como estratégia, a Secretaria de Educação, juntamente com a FDE, produziu um conjunto de materiais de apoio para o aluno e para o professor do 1º a 5º ano e desenvolve um programa de formação continuada que visa acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, por meio do coordenador pedagógico, do gestor escolar e da equipe de formadores de todas as diretorias do Estado.

O Projeto Bolsa Alfabetização nasceu do mesmo compromisso e tem a missão de cumprir determinados objetivos estratégicos do Programa Ler e Escrever, enfocando as iniciativas empreendidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental - etapa decisiva na vida dos alunos.

O Programa Bolsa Alfabetização apóia os professores da rede que atuam nas salas de ciclo I e, ao mesmo tempo, incide na formação do aluno, futuro professor. Na recente pesquisa "Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos", feita pela Fundação Carlos Chagas, os pesquisadores concluem que:

- A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização...) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes1;

O Bolsa Alfabetização está estruturado de modo a levar às instituições formadoras problemas relacionados à didática de alfabetização, questões vivas e candentes da prática educativa em sala de aula, para torná-los conteúdos da formação inicial dos professores.

Para que tal projeto seja implantado por todo o Estado, é necessário o esforço conjunto das Diretorias Regionais de Ensino e das IES, que atuam como instituições parceiras e executoras do programa localmente. Para o desenvolvimento do programa na IES, é necessário que seja apresentado um Plano de Trabalho (Anexo II) que explicite a metodologia empregada na formação e no acompanhamento dos alunos, compartilhando os marcos conceituais, objetivos, metas e programação anual.

Marco conceitual

Nesse programa, compreende-se a Língua Portuguesa como conhecimento que se organiza, se reproduz e se recria nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Os propósitos são determinantes do modo de se ler, tanto quanto são determinantes das características do texto a ser produzido, as intenções de quem escreve. Estar alfabetizado significa saber mais do que decodificar textos simples, sabendo usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, nos diferentes gêneros.

Nota-se que o uso de cartilhas e de métodos prontos não se mostraram eficientes para a conquista dos níveis mais avançados de avaliação. Isso ocorre porque tais métodos não consideram o modo próprio como os alunos pensam e se esforçam para construir conhecimentos sobre a escrita. Não levam os alunos para além da simples decodificação de palavras isoladas e frases simples, portanto, não cumprem o propósito de apresentar a língua na sua real complexidade como objeto social de conhecimento.

Sabe-se hoje que os alunos pensam sobre a escrita e desenvolvem complexas hipóteses para explicar as regularidades do sistema, mas tais conhecimentos não surgem espontaneamente: entende-se que a escola e o professor, em especial, são os responsáveis por inserir os alunos no universo da cultura escrita, compartilhando suas diferentes práticas. O acesso às práticas leitoras e escritoras são condições para quaisquer possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isso significa afirmar que para que haja aprendizagens nesse campo, é preciso que o aluno vivencie práticas de leitura e escrita significativas ao longo do 1º ciclo.

Para o sucesso dessa alfabetização, é necessário manter uma rotina de leitura e de escrita na escola e desenvolver projetos e seqüências didáticas que permitam aos alunos refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, sobre os usos e funções da língua e sobre as especificidades da linguagem que se escreve.

Parte-se de uma concepção de aprendizagem construtivista que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, pois, ele aprende nas mais diferentes situações nas quais é chamado a resolver problemas significativos que lhe demandem elaborar idéias e hipóteses próprias, como etapas rumo à compreensão da escrita alfabética. Tal como Delia Lerner, compreende-se que o problema a ser resolvido "deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos, porém não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem. Em outras palavras, uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretam, a partir dos mesmos, porém estes conhecimentos prévios não devem ser suficientes para resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é

conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões que lhes permitam escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Douady, 1986; Inhelder, 1992)2".

O marco conceitual das concepções de ensino e de aprendizagem também deve embasar as estratégias de trabalho na formação de professores: entende-se que os alunos-pesquisadores também são sujeitos de suas aprendizagens profissionais e que isso se faz no enfrentamento de situações homólogas àquelas vivenciadas pelos professores titulares.

Os alunos-pesquisadores são entendidos como sujeitos históricos que carregam visões de mundo próprias, mediados em maior ou menor grau pela cultura escolar. São também sujeitos da própria aprendizagem e constroem conhecimentos sobre o que é ser professor, o que e como se ensina, nos diferentes contextos e nas interações de que participam, não só nas escolas em que atuam, mas, principalmente, na comunidade de sua IES.

As singularidades do sujeito pesquisador e as necessidades práticas do programa definem o escopo teórico-prático do projeto, tomando para si os princípios da metodologia qualitativa participativa como a mais adequada aos propósitos de apoiar as salas de aula do ciclo I e seus professores titulares. A pesquisa qualitativa permitirá aos alunos-pesquisadores conhecer como as práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua, em funcionamento em contextos reais de sala de aula.

Por meio de uma metodologia qualitativa participativa, espera-se aproximar os alunos-pesquisadores dos professores titulares das escolas públicas, envolvendo-os com os problemas próprios da transposição didática, da gestão de sala de aula e das relações de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial. A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre alfabetização e as tantas ações do dia-a-dia de uma sala de aula, enfrentando assim os reais dilemas da alfabetização no 1º ano. Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, na medida em que também vão atuar junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente da sala.

Nesse contexto, o trabalho do professor deve apoiar o aluno na sistematização de conhecimentos didáticos específicos, centrados nas diferentes situações em foco na pesquisa: rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia). Tais conteúdos devem ser sistematicamente acompanhados, ao longo do ano, conforme plano de trabalho da IES.

Objetivos gerais

* possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários aos futuros profissionais de educação sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização dos alunos da 1ª série do Ciclo I;

* apoiar os professores da 1ª série do Ciclo I na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos ao final do ano letivo;

Conteúdos gerais

* objetivos, conteúdos e metodologias que envolvem a formação inicial de professores alfabetizadores;

* estratégias de apoio ao trabalho de alfabetização na escola;

Objetivos específicos

1. compreender que o fracasso da aprendizagem não se justifica pelo erro ou falta do aluno, mas também pelas inadequadas ou insuficientes condições de ensino;

2. construir conhecimentos sobre a prática docente em relação ao processo de aprendizagem dos alunos;

3. apoiar e subsidiar os professores-titulares na sistematização de conteúdos de Língua Portuguesa, fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I;

Conteúdos específicos:

1. conhecimentos sobre o funcionamento da rede pública de ensino

a) a avaliação escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo;

b) concepção de avaliação; a prova e seus desafios; os últimos dados e os desafios que se apresentam;

c) avaliação como regulação da função social da escola; d) conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização;

e) análise da avaliação em seu município e na escola que atua como aluno-pesquisador;

2. conhecimentos lingüísticos:

a) conceito de gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita;

b) usos e funções da Língua Portuguesa segundo as práticas de leitura, escrita;

c) aspectos da gramática, ortografia, pontuação etc.;

d) conhecimentos sobre a linguagem que se escreve;

3. conhecimentos psicolingüísticos:

a) concepções sobre ensino e aprendizagem;

b) a construção da escrita pelas crianças, as hipóteses de escrita e sua evolução segundo a Psicogênese da Língua Escrita e demais pesquisas correlatas;

4. conhecimentos didáticos:

a) conceito de ambiente alfabetizador;

b) o papel do conhecimento didático no planejamento do professor;

c) planejamento de estratégias de apoio ao professor regente;

d) planejamento de estratégias de apoio ao aluno;

e) conhecimentos sobre as intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens;

f) condições e orientações didáticas para a organização e manutenção de uma rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia);

Ações

Espera-se que os alunos pesquisadores obtenham orientação adequada de sua IES, segundo plano de execução aprovado pela Secretaria da Educação e FDE, para o desenvolvimento das seguintes ações:

1. desenvolver, em conjunto com o professor regente da sala, intervenções pedagógicas com os alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens;

2. colaborar com a gestão da sala, desenvolvendo plano de ação com os alunos mais avançados, dando ao professor regente a condição de acompanhar pequenos grupos de alunos que necessitam de atendimento mais individualizado;

3. sistematizar as condições e as orientações didáticas de algumas das situações didáticas nucleares no ciclo I:

a. Rotina de leitura e de escrita.

b. Leitura feita pelo professor.

c. Produção oral com destino escrito.

d. Cópia e ditado (ressignificação da cópia).

4. construir boas intervenções didáticas, em conjunto com o professor regente, favorecendo o avanço dos alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita;

5. organizar ações capazes de promover e alimentar um ambiente alfabetizador para os alunos do 1º ano;

Desenvolvimento

As IES devem apresentar um Plano de Trabalho, explicitando como pretende desenvolver o programa e orientar os alunos em suas pesquisas. Devem também explicitar a metodologia de pesquisa, o sistema de avaliação e os indicadores, conforme consta no regulamento do programa, sempre respeitando o marco conceitual, os objetivos, conteúdos e programação previstas no projeto pedagógico do Bolsa Alfabetização.

Programação anual

A programação da orientação de pesquisa é regulada pela participação do aluno no Programa, como segue:.

(1º semestre

O primeiro semestre de um aluno pesquisador, aprendiz que entra em sala de aula pela primeira vez e tem à frente a tarefa de acompanhar os processos de alfabetização, deve dividir- se entre os dois momentos. Em um primeiro momento, deve-se cuidar da entrada do aluno na escola, de sua adaptação à rotina de trabalho e do acolhimento de suas observações e impressões. Em um segundo momento, deve-se apoiar o aluno na compreensão da rotina pedagógica que dá suporte às aprendizagens no campo da alfabetização.

A seguir, elencamos os principais tópicos a serem trabalhados nesses dois momentos.

1. A adaptação do aluno-pesquisador na escola:

A entrada dos alunos na escola é assunto dos mais delicados e exige um acompanhamento do professor-orientador, pois são muitos os desafios que precisam ser vencidos nesse primeiro momento:

a. a apropriação pela IES das definições dos papéis de aluno-pesquisador e de professor-orientador;

b. a apropriação pela IES do conceito de estágio como espaço de investigação das relações entre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa;

c. a postura do aluno-pesquisador nos dois ambientes, na faculdade e na escola;

d. a identificação do aluno com o professor e a construção de um olhar mais compreensivo para a complexidade que é a sala de aula;

e. o intercâmbio entre a diversidade técnica acadêmica e a prática pedagógica;

f. a construção de uma relação positiva entre alunos-pesquisadores e professores-titulares, que permita de fato a troca;

g. a participação dos alunos-pesquisadores nas HTPCs;

2. Rotina de leitura e de escrita

Feita a passagem desses primeiros meses de adaptação e de construção de vínculos, os alunos devem ser orientados a conhecerem e a refletirem sobre a rotina de leitura e de escrita da escola:

a. critérios para a organização do tempo didático;

b. as situações diárias de leitura e escrita na escola;

c. o papel da leitura como atividade permanente na rotina;

d. o equilíbrio entre as atividades de leitura e de escrita;

(2º semestre em diante

A partir do 2º. semestre, os alunos já devem dedicar-se a um dos temas3 com mais afinco. Os temas a seguir referem-se a diferentes situações didáticas que favorecem o processo de leitura e de escrita dos alunos. A ênfase nas práticas educativas exigem do aluno uma reflexão teórica, mas também prática. Pode ser tema da pesquisa de um aluno pesquisador:

1. Leitura feita pelo professor.

2. Produção oral com destino escrito.

3. Cópia e ditado (ressignificação da cópia).

A reflexão sobre a prática pressupõe um arcabouço teórico que dê sustentação às análises e argumentações da investigação dos alunos-pesquisadores. Por isso, recomenda-se especial atenção à bibliografia empregada.

Bibliografia

ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão.Lisboa, Editora Porto, 2000.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler - Volume I e II. Porto Alegre. Artmed, 2000.

COLL, César (org). O construtivismo na sala de aula. São Paulo, Ática.1996.

LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios . A aprendizagem da língua escrita na escola. Reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. 2ª edição,Porto Alegre, 1995.

LERNER, Delia, Nogueira.N, Peres T, Cardoso B. (org). Ensinar, tarefas para profissionais. Rio de Janeiro, Record, 2007

LERNER, Delia,. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras in: SINCLAIR, Hermine (Ed.) A produção de notações na criança: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____ Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____,Emília. Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa MariaTorres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____ Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987

_____, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ Emília (org.). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: ARTMED, 1990

_____, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Editora Cortez,1992.

_____, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez,1985.

KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI. Lilia &

MOLINARI, Claudia. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artmed 1998.

KRAMER, S. & SOUZA, S. J. (org.) Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo, Ática, 1996.

NEMIROVSKY, Myriam. A aprendizagem da Linguagem escrita. Artmed, 2002.

_____ Myriam. O Ensino da Linguagem escrita. Artmed, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992

_____ Vida de professores. Porto Editora, 1992

_____ Profissão Professor. Porto Editora, 1995

OLSON, David R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz&

LERNER, Delia de Zunino. Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Introdução. Brasília:MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Língua Portuguesa. Brasília:MEC/SEF, 1997.

PIAGET, J , Seis Estudos de Psicologia, Forense - 1967.

PERRENOUD, P. (org) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre, Artmed, 2003.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília:MEC/SEF, 2001

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília:MEC/SEF, 1997.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Brasília:MEC/SEF, 1999.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artmed, 1999

_____ Compreendendo a leitura. Porto Alegre. Artmed, 2003

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e a Escrever - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2003.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. 10ª edição. Petrópolis. Vozes, 2002

TOLCHINSKY, Liliana & TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizagem da Linguagem Escrita - processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa - Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY. L.S. Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 1997.

WEISZ, Telma. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

ANEXO II -

Plano de Trabalho:

Os planos de trabalho deverão ser apresentados pelas Instituições de Ensino Superior, contendo:

a) Dados cadastrais da Instituição;

b)Relação nominal do(s) professor(es) orientador(es) destacados pela Instituição de Ensino Superior, com respectivo(s) currículo(s) anexo(s);

c) Indicação do interlocutor administrativo da Instituição;

d) Apresentação da matriz curricular, ementas e bibliografia dos cursos de Pedagogia e Letras;

e) Proposta com o número de classes de 1ª série do ciclo I do Ensino Fundamental, por Diretoria e Município, a serem atendidas pela Instituição;

f) Relação nominal dos alunos selecionados para atuar no Projeto, respeitados os critérios descritos no Regulamento, bem como os números dos respectivos registros das matrículas e históricos escolares;

g) Descrição dos critérios utilizados para formação das turmas de orientação na Instituição, as quais deverão comportar, no máximo, 40 (quarenta) alunos pesquisadores para cada professor orientador, que poderá ser responsável, no máximo, por 02 (duas) turmas;

h) Cronograma e plano de desenvolvimento dos encontros semanais de formação, contendo:

1. Explicitação dos temas a serem abordados nos encontros ao longo do ano;

2. Datas e horários das reuniões.

i) Orientações para a atuação dos alunos pesquisadores, formas de acompanhamento, formação e avaliação, conforme projeto pedagógico constante no Anexo I desta resolução;

j) Planilha de custos que demonstre a previsão mensal da aplicação dos recursos a serem repassados pela Secretaria de Estado da Educação.

ANEXO C: Modelo do Termo de Compromisso dos Alunos Pesquisadores

MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO DOS ALUNOS PESQUISADORES
EXERCÍCIO _____

Nome e logo da IES

TERMO DE COMPROMISSO

A_____(nome da IES)_____, estabelecida à_____(endereço da IES)_____, Bairro_____, na cidade de , estado de São Paulo, CNPJ _____(nº CNPJ)_____, designada **EMPRESA CONCEDENTE** e o(a) **ALUNO(A) PESQUISADOR(A).**_____(nome do/a aluno/a)_____, estudante, residente à _____(endereço do/a aluno/a) - BAIRRO _____ - CEP _____ - SAO PAULO/SP, portador (a) do RG nº _____, CPF nº , aluno de _____(nome do curso)_____, celebram o presente Termo de Compromisso que se vincula ao Instrumento Jurídico do Convênio para realização do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização), conforme condições a seguir:

Cláusula 1ª - O período de atuação do aluno pesquisador começa em ____/____/____ e termina em ____/____/____ , podendo ser eventualmente prorrogado ou modificado por documento complementar, desde que qualquer das partes não peça rescisão, por escrito, com 5 (cinco) dias de antecedência. O(a) aluno(a) pesquisador(a) não terá vínculo empregatício de qualquer natureza com a Empresa Concedente, em razão deste Termo de Compromisso.

Cláusula 2ª - A jornada de atividade a ser cumprida pelo(a) aluno(a) pesquisador(a) será de 20 (vinte) horas semanais, compatível com seu horário escolar.

Cláusula 3ª - aluno(a) pesquisador(a) se obriga a cumprir fielmente a programação estabelecida, salvo impossibilidade da qual a Empresa Concedente será previamente informada.

Cláusula 4ª - As atividades exercidas regularmente pelo(a) aluno(a) pesquisador(a) serão remuneradas por meio de bolsa-auxílio, no valor de R$ ____ (_____ reais) paga _____ (mensalmente em dinheiro, ou em desconto na mensalidade) no 3º dia útil subseqüente ao repasse de recursos do plano de trabalho aprovado pelo Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Cláusula 5ª - O(a) aluno(a) pesquisador(a) estará segurado(a) contra acidente pela Apólice nº _____ - (nome da Seguradora)_____.

Cláusula 6ª - O(a) aluno(a) pesquisador(a) se obriga a cumprir as normas e os regulamentos da Empresa Concedente. Pela inobservância dessas normas, o(a) aluno(a) pesquisador(a) responderá por perdas e danos e rescisão do contrato.

Cláusula 7ª - O(a) aluno(a) pesquisador(a) deverá informar de imediato e por escrito à Empresa Concedente qualquer fato que interrompa, suspenda ou cancele sua matrícula na Instituição de Ensino, ficando ele responsável por quaisquer despesas causadas pela ausência dessa informação.

Cláusula 8ª - A empresa Concedente designa o(a) Prof(a) _____, que ocupa o cargo de _____, para ser a Orientador(a) Interno(a) dos alunos pesquisadores na faculdade.

Cláusula 9ª - A Instituição de Ensino supervisionará as atividades desenvolvidas, em conformidade com seu regulamento interno, ficando o(a) aluno(a) pesquisador(a) sujeito a essa regulamentação.

E, por estarem de acordo com os termos do presente instrumento, as partes assinam em 3 (três) vias, na presença de duas testemunhas, para todos os fins e efeitos de direito.

_____
Testemunhas:_____

Empresa Concedente

_____ _____
Aluno(a) Pesquisador(a)