

AS AÇÕES DO SUPERVISOR DE ENSINO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PROGRAMA LER E ESCREVER

THE EDUCATION SUPERVISOR'S INITIATIVES AND THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS INVOLVED IN LITERACY FOR THE READING AND WRITING PROGRAM

*Alessandra DAVID*¹

*Gisela do Carmo LOURENCETTI*²

*Marcia Suzana Pinto ZOCCAL*³

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar as ações de formação continuada do supervisor de ensino no Programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, com fundamentação em autores da perspectiva crítica. Após as análises verificou-se que os assuntos abordados nos documentos pesquisados se referem exclusivamente às orientações do Programa Ler e Escrever e não se cogitou incluir nessas reuniões outras concepções de trabalho pedagógico. Dessa forma, o que deveria ser formação continuada ministrada pelo supervisor de ensino, passa a ser apenas um treinamento, pois o professor é excluído do processo de reflexão e elaboração do currículo e se torna apenas um executor do que foi estabelecido em outras instâncias.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão de ensino, formação continuada de professores, Programa Ler e Escrever.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade–Educação (CIERS–ed) e da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, inserido na linha Políticas e Currículos da Formação e Trabalho Docente, cujas pesquisas procuram compreender os processos políticos educacionais, históricos e sociais que constituem a profissionalização docente.

Para tanto, analisamos a política educacional implantada no Estado de São Paulo, no governo de José Serra (2007-2010), notadamente, o Programa de alfabetização Ler e Escrever, parte das dez metas estabelecidas pelo governo deste estado, visando a melhoria da qualidade da educação de sua rede pública de ensino. Um dos objetivos do Ler e

¹ Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: davidalessandra@uol.com.br

² Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: giselalourencetti@gmail.com

³ Supervisora de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: aledmcosta@hotmail.com

Escrever é atingir a meta de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade, uma missão de difícil êxito, em razão dos problemas sociais que afetam diária, e diretamente, a todos os membros das comunidades escolares, em especial, professores e alunos.

De acordo com Akkari (2011, p. 11), as políticas educacionais abrangem quatro componentes principais que são: legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamentos); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino) e relações com a economia e com a sociedade civil (coordenação e articulação). O Brasil, inserido em um contexto neoliberal, globalizado e de acentuada competitividade em razão da lógica de mercado vigente, se comprometeu a seguir as recomendações das organizações internacionais para a implantação das políticas públicas para a educação. Dessa forma, as recomendações internacionais para a educação se intensificaram a partir das últimas décadas do século XX, embora já ocorressem anteriormente.

Sobre essa questão, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.11) assim se pronunciaram:

A análise dos documentos não deixa dúvidas. As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1980, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais.

Em relação à formação continuada de professores no ambiente escolar, Giovanni (2003, p. 209, grifo da autora) chamou a atenção para o processo de formação profissional docente:

Trata-se, primeiramente, de perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores, nacionais e estrangeiros vêm chamando de *processo de desenvolvimento profissional docente*, que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Pelo exposto podemos perceber que como Giovanni observou em 2003, outros autores, entre eles Nóvoa (1992), André (1996), Candau (1996), na década anterior, já apontavam para a importância da formação continuada de professores como um processo, numa visão ampliada em que a reflexão e a análise constituem-se em aspectos centrais, e a escola o *locus* ideal dessa formação.

Assim, propostas de formação que favoreçam a investigação da realidade escolar, a partilha de saberes, a reflexão coletiva alimentada pela teoria e articulada a essa realidade,

o conhecimento de si e do outro, trazem possibilidades de transformação do cotidiano escolar justamente porque tais propostas têm como ponto de partida o cotidiano escolar.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessário conceber o espaço escolar como o local privilegiado para a formação permanente do professor. Essa ideia implica a noção de que a formação precisa estar vinculada ao desenvolvimento organizacional da escola e essa deve ser vista como uma organização aprendente. (FULLAN; HARGREAVES, 2000). É na escola que estão as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que emergem do cotidiano. Esse movimento é fundamental para que essa se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores.

O PROGRAMA LER E ESCREVER

O Estado de São Paulo, nas últimas décadas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e reduzir os índices de reprovação e analfabetismo na etapa inicial do Ensino Fundamental, vem adotando políticas públicas que mantêm em suas concepções o trabalho sistematizado com a leitura, a escrita, o cálculo, e também a produção de materiais e guias curriculares.

Souza (2006, p. 204, grifos nossos) afirma que a política curricular constitui um aspecto específico da política educacional e afirma que:

[...] a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a elaboração de meios – **material de orientação e controle** – que visam apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação).

Compactuando com esses ideais, a Secretaria Estadual da Educação adotou o Programa Ler e Escrever, primeiramente, no ano de 2007 nas escolas da capital paulista; em 2008, nas escolas da região metropolitana de São Paulo; e em 2009, expandiu-se para o interior e para o litoral do Estado. É definido como “[...] um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios”, como apontado em sua página oficial. (SÃO PAULO, 2018).

Segundo divulgou a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), os investimentos públicos utilizados para o desenvolvimento do Ler e Escrever foram muito altos. Entre os anos de 2008 e 2010, aproximadamente, 151 milhões de reais foram aplicados tanto na formação continuada de profissionais quanto nas ações do projeto Bolsa Alfabetização e na aquisição de materiais pedagógicos. (PROGRAMA LER E ESCREVER, 2018).

Nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa, a Secretaria da Educação assim se pronunciou em carta dirigida aos professores:

Este material é parte do Programa Ler e Escrever que agora já está presente em todas as salas de aula do Estado. Não é um programa que se pretenda original – pelo contrário – visa retomar a mais básica função da escola: propiciar a **aprendizagem da leitura e da escrita**. (SÃO PAULO, 2009c, p. 3, grifos nossos)

O Programa Ler e Escrever contou com duas ações que contribuíram para seu fortalecimento enquanto política pública: o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade ou Projeto Bolsa Alfabetização, e o Programa de Integração Estado/Município.

Em relação ao Bolsa Alfabetização, a partir da celebração de convênio entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) com Instituições de Ensino Superior (IES), os universitários dos cursos de Letras e Pedagogia, mediante o recebimento de bolsa, passaram a desempenhar atividades como alunos pesquisadores (AP) no âmbito das unidades escolares, auxiliando os professores regentes dos segundos anos do ensino fundamental nas atividades de alfabetização. A carga horária total que o aluno pesquisador cumpria era de 20 horas semanais (4 horas diárias), sendo 18 horas em classe e 2 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Sanfelice (2010) discutiu a relação dos convênios de concessão de bolsas com a lógica do mercado, e adverte que no lugar de colocar um professor concursado para auxiliar os professores regentes, utilizam-se estudantes universitários para a realização dessa tarefa.

Por meio do Decreto 54.553, de 15 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009a), instituiu-se o Programa de Integração Estado/Município. Esse Programa foi criado para a realização de ações educacionais conjuntas com o objetivo de melhorar a qualidade educacional nas escolas públicas municipais. A partir da publicação desse Decreto, a Secretaria da Educação ficou autorizada a representar o Estado na celebração de convênios com a FDE e municípios paulistas para a realização de programas e projetos de forma integrada à rede pública estadual.

No sítio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), acessado em 27 novembro de 2013, foi disponibilizado um documento organizado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), pelo Departamento de Gestão da Educação Básica (DEGEB) e pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) que contém informações relevantes sobre o Programa Ler e Escrever com base no ano de 2012.

Esses dados mostram que o convênio Estado/Município evidencia um alto número de alunos e professores envolvidos, como, por exemplo, mais de 25.000 professores da rede estadual, e mais de 35.000 das redes municipais. Em relação aos alunos, o Estado possui mais de 689.000 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, e os Municípios, mais de um milhão de alunos.

Os números indicam que a parceria entre Estado/Município contribuiu para o fortalecimento e a expansão do Programa Ler e Escrever, abrangendo um índice significativo de municípios autorizados a fazer uso de seus materiais e também participar das orientações técnicas promovidas pelas Diretorias de Ensino.

Para Oliveira (2012, p. 53) o Programa Ler e Escrever considerou as mudanças que ocorreram dentro e fora do país e que tiveram como consequência as transformações das ideias que permeiam a alfabetização, e tem como fundamentação teórica a concepção construtivista.

Marsiglia (2010) fez uma análise da concepção pedagógica oficial da rede estadual paulista e afirma que a Secretaria da Educação mantém, desde 1983, o construtivismo como discurso pedagógico em sintonia com as injunções neoliberais e pós-modernas por meio de dispositivos legais, produção e distribuição de materiais.

Para Constancio (2012, p. 18), “[...] a inserção e obrigatoriedade do uso dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever e do Programa São Paulo faz Escola controla e manipula os professores e os torna instrumento de trabalho, ou seja, objetos”. Ainda, para a autora:

[...] a intensa ingerência da Secretaria de Estado da Educação acerca da utilização do material didático do Programa Ler e Escrever e São Paulo faz Escola para a preparação das aulas pode ser justificada a partir da compreensão de que o governo, em nome de promover a qualidade do ensino, faz com que o professor não pense com a necessária profundidade para preparar as aulas, impondo-o a apenas executar o que foi elaborado pelo próprio governo, definido como o ideal. (CONSTANCIO, 2012, p. 18)

Rodrigues (2012) desenvolveu uma pesquisa que demonstrou que há implicações do Programa São Paulo Faz Escola no trabalho dos professores que também atuam no Ciclo I do ensino fundamental e apresentou as seguintes considerações:

[...] pode-se dizer que o projeto da SEE apresenta características que não diferenciam da tradição das políticas implementadas verticalmente, ou seja, sua organização foi colocada às professoras de maneira fragmentada, oferecendo poucas informações, sendo que sua implantação não considerou nenhuma discussão prévia no período de elaboração da proposta. As Orientações Curriculares, segundo as professoras, desconsideram a realidade e o nível de aprendizagem das crianças. Soma-se o fato de serem atreladas a testes externos, no caso o SARESP, o que co-

laborou para que tal currículo fosse alvo de cobranças pelas esferas hierárquicas da SEE. (RODRIGUES, 2012, p. 175-176)

Nesse mesmo enfoque, Constancio (2012, p. 17) afirmou que:

A padronização do produto (desempenho padronizado do aluno em avaliações externas) pela padronização do trabalho docente por meio do currículo unificado, a criação de material didático em forma de receituário e bonificação via cumprimento de metas são mecanismos de controle que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho [...].

Na visão de Rodrigues (2012, p. 180), as medidas do São Paulo faz Escola quanto às políticas performativas e gerenciais que o acompanham refletiram de diferentes maneiras na prática docente, e ainda segundo esse autor “[...] o professor pouco a pouco vai perdendo sua capacidade de elaboração e autonomia, assemelhando-se a um técnico cuja função resume-se a execução de atividades pré-elaboradas”.

Sobre essas mesmas questões, o autor afirmou que “[...] a competitividade, a meritocracia e a produção de resultados qualificáveis cada vez mais norteiam a pauta das discussões no ambiente escolar” e chamou a atenção para:

As reuniões para se discutir as atividades diferenciadas, a didática, a construção coletiva do projeto pedagógico tendo em vista objetivos mais amplos como a formação humana do indivíduo perde espaço para reuniões cujas finalidades se assentam na discussão das estratégias para consecução das metas e superação dos índices estipulados. Aponta-se para uma realidade cuja formação cede lugar ao treinamento; a crítica cede lugar à conformação, o conhecimento cede espaço à habilidade e competência; da elaboração e criação se passa a mera execução e a solidariedade profissional se perde face à competitividade entre os pares. (RODRIGUES, 2012, p.180)

O exame minucioso do Programa Ler e Escrever mostrou o quanto o conceito de qualidade esteve presente e ainda está nas justificativas dos sucessivos governos paulistas, e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), para sua implantação na rede pública. Nota-se que o conceito de qualidade observado nos documentos analisados é utilizado estrategicamente em conformidade com as recomendações internacionais e o discurso de inovação. Esse conceito está explicitamente ligado ao desempenho dos alunos mensurado pelas avaliações externas, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Em relação ao Programa Ler e Escrever, inicialmente foram publicados apenas textos legislativos que deram forma à política proposta, por exemplo, em 2007 foram

publicadas a Resolução 86 e o Decreto 51.627 (SÃO PAULO, 2007b) que normatizaram a implantação desse Programa no estado de São Paulo. Posteriormente, em 2010, foi lançado o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor alfabetizador. Ressaltamos que a distribuição desse Guia está em consonância com as políticas neoliberais de homogeneização do currículo, das avaliações, e do trabalho docente, levando a perda da autonomia, e da participação docente nas decisões sobre o que e como ensinar.

A pesquisa de Marsiglia (2011) também revela que a continuidade da concepção construtivista, nos sucessivos governos paulistas, teve como uma de suas consequências, a culpabilização dos professores pelo não aprendizado dos alunos e a desqualificação da formação dos discentes.

Outras pesquisas realizadas sobre o Programa Ler e Escrever trazem resultados parecidos com os observados. Statonato (2010) analisando o processo de formação profissional de professores coordenadores de oficinas pedagógicas (PCOP), que desenvolvem práticas de formação continuada no Programa Ler e Escrever, constatou que a formação desses profissionais é insuficiente para que, juntamente com os professores coordenadores, realizem um trabalho efetivo para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e que a formação propiciada pela SEE/SE é fundamentada nos princípios transmissivos.

O trabalho de Brancaglioni (2010) evidenciou que os cursos que compuseram os Programas de Formação foram pensados fora da escola e para ela, não com a escola. Ocorriam de forma centralizada e com forte tendência transmissiva.

A dissertação de Camacho (2010) mostrou os possíveis benefícios e principais problemas do Ler e Escrever. Observou que os professores culpam os professores coordenadores pelo fato de não realizarem a formação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo com qualidade, e os professores coordenadores, por sua vez, culpam os professores pela falta de interesse e por permanecerem no sistema tradicional. Há uma tendência em culpar o outro e de não tomar para si a responsabilidade pela implantação do Programa. Mostrou também que os professores coordenadores atuam como porta-vozes das instâncias oficiais.

O SUPERVISOR DE ENSINO E SUAS ATRIBUIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

O cargo de supervisor é o ponto máximo a que se pode chegar à carreira do magistério público estadual paulista provido por meio de concurso público. Sendo a Diretoria de Ensino o local em que os supervisores estão lotados. Saviani (2010) situa a origem da ação supervisora por meio de um processo que se constitui, primeiramente, pela função supervisora (alguém que supervisiona alguém), posteriormente, pela ideia de supervisão (início da constituição de um sistema de ensino), e, por último, a constituição da profissão de supervisão (atribuições da função do supervisor definidas por lei).

No Brasil, encontram-se indícios da ação supervisora já no final do século XVI. Essa aparece com denominações diferentes, mas com atribuições muito parecidas, principalmente a de fiscalizador das práticas pedagógicas dos professores. Assim, transfere-se a esses profissionais as ideias de vigilância, fiscalização, comando e controle, muito embora o supervisor de ensino não seja superior imediato de ninguém, nem mesmo dos diretores, pois ao Dirigente Regional de Ensino é que compete essa função.

No entanto, e ao longo dos tempos, percebe-se uma tentativa de desmistificar o vínculo da ação supervisora, somente como característica de controle e fiscalização. Por exemplo, as Instruções Especiais SE 3/2008 (SÃO PAULO, 2008) propõem um supervisor versátil, flexível e capaz de compatibilizar os programas e projetos das diferentes áreas no âmbito das escolas. Pode-se depreender, por meio desse documento, um supervisor parceiro das escolas, que as visite com periodicidade, que participe das reuniões com a equipe escolar, buscando formas de melhorar o trabalho desenvolvido.

Em 2009, ano em que se estendeu o Programa Ler e Escrever para todas as escolas públicas estaduais paulistas, foi publicada a Resolução SE 90, que dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para supervisores de ensino e diretores de escola da rede pública estadual. Nesse documento encontramos a seguinte definição sobre o supervisor de ensino:

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o Supervisor de Ensino é o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade. (SÃO PAULO, 2009b, p. 2)

Portanto, a partir da publicação dessa Resolução foi legitimada a responsabilidade do supervisor de ensino na implementação de políticas públicas, como o Programa Ler e Escrever, que por sua vez objetivava promover a qualidade da educação da rede estadual paulista.

Durante o período de implantação do Ler e Escrever, observou-se a inclusão do supervisor de ensino no chamado Trio Gestor, com a outorga de cuidar, juntamente com o diretor de escola e do Assistente Técnico Pedagógico (ATP), da alfabetização e da recuperação dos alunos, metas do governo paulista, tarefa essa que teoricamente direcionou a ação supervisora para a função pedagógica, tirando o foco das questões administrativas.

A palavra acompanhamento passa a ser utilizada com frequência no contexto educacional, tanto que muitos supervisores substituíram o nome do Termo de Visita para Termo de Acompanhamento ou ainda Termo de Visita e Acompanhamento às Escolas. Aquilo que tecnicamente pode significar a retirada da vigilância e da fiscalização do cenário educacional, ao contrário, pode acobertar uma forma ainda mais perversa de controle do trabalho de seus profissionais. Oliveira (2012, p.26) apresenta o seguinte significado para termos de visita:

Os termos de visita são um dos produtos do trabalho dos supervisores de ensino e a prática de sua elaboração remonta à figura do inspetor escolar. Redigidos pelos supervisores, os termos de visita, como o próprio nome já indica, são um tipo de documento produzido por um sujeito externo à unidade escolar, cuja estada na escola é considerada visita – já que ele não faz parte da equipe que exerce sua função neste local específico. Todavia, este sujeito externo à escola orienta, assessora, auxilia suas atividades. Daí a importância conferida aos relatórios nos quais o supervisor registra aspectos que considera relevantes ao estar nas escolas.

Esses documentos recuperam a voz dos supervisores de ensino, seus discursos, orientações, constatações, concepções e maneiras de atuar nas escolas. É um documento que apresenta as marcas do trabalho desse profissional tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico. Portanto, a análise dos termos de visita é relevante tanto para entendermos as atribuições do Supervisor de Ensino no Programa Ler e Escrever quanto para adquirirmos uma visão crítica das estratégias utilizadas na implantação desta política pública.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar termos de visita de um supervisor de ensino, particularmente no que diz respeito à formação dos professores nos momentos do HTPC. A intenção da análise desses documentos é tão somente verificar como é a atuação do Supervisor de Ensino na formação continuada de professores para a concretização desse Programa.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa são de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, com fundamentação em autores da perspectiva crítica. Para a análise documental foram levantados 49 termos de visita de um supervisor de ensino responsável pelo Programa Ler e Escrever numa Diretoria Regional de Ensino; utilizaram-se também as legislações que demarcaram a implementação do Programa, os livros e os guias de planejamento e orientações didáticas disponíveis nas escolas e Diretorias de Ensino.

RESULTADOS

Conforme o Comunicado SE/2007 (SÃO PAULO, 2007b), que trata das orientações gerais e específicas para a implementação do Programa Ler e Escrever, o espaço privilegiado para a formação dos professores é na reunião de HTPC.

Dos 49 termos de visita pesquisados, foram encontrados registros de reuniões de HTPC em 42 termos. Desses, o supervisor participou coordenando a reunião em doze ocasiões, nas quais definimos pelos termos de números (T11, T15, T17, T18, T19, T20,

T22, T24, T27, T31, T36 e T40). Nas reuniões de HTPC, também houve a participação do Professor Coordenador das Oficinas Pedagógicas da Diretoria de Ensino. Dos termos selecionados, apresentaremos alguns:

A reunião de HTPC ocorreu com a presença de todas as professoras de Ciclo I e da Professora Coordenadora e nela foram abordados os seguintes temas: - Utilização do **material** do Programa Ler e Escrever na íntegra. Para tanto a equipe escolar deve estudar o material nas reuniões de HTPC para melhor compreensão das propostas de **atividades sequenciadas** e **projetos**. - Aperfeiçoamento das propostas de **produção de textos e leitura**. - Trabalho com **agrupamentos produtivos**. - Seleção de atividades de alfabetização adequadas que possibilitem o avanço das **hipóteses de escrita** dos alunos. - Utilização das **revistas** distribuídas pelo Programa em aulas planejadas. - Elaboração das **rotinas** em caráter de planejamento. (T15, grifos nossos)

A reunião, cuja abertura foi realizada pelo Diretor [...], contou com a presença dos professores conforme lista de presença em anexo, abrangeu orientações específicas sobre o desenvolvimento do Programa “Ler e Escrever” (Elaboração de **rotinas**, utilização adequada do **material** do Programa, discussão sobre a **concepção teórica** que norteia as atividades propostas no material, **agrupamentos produtivos**, seleção de atividades de **leitura**, investimento em atividades de **produção de textos**). As discussões foram pautadas em slides exibidos em tela e de vídeo contendo atividades práticas de alfabetização. (T17, grifos nossos)

A reunião de HTPC transcorreu com a presença dos professores conforme lista de presença em anexo. Foram abordadas orientações relacionadas à elaboração de **rotinas** em caráter de planejamento, utilização do **material** do Programa, **concepção teórica** do Programa, **ambiente alfabetizador**, **agrupamentos produtivos**, necessidade de o grupo analisar como estão ocorrendo as propostas de **leitura**, **produção de texto** e o trabalho com **matemática** na unidade escolar”. (T20, grifos nossos)

Compareci nesta data em visita de supervisão. Fui recebida pela Professora Coordenadora. Nesta data participei da reunião de HTPC na qual discutimos os procedimentos relacionados às sondagens de escrita: - Objetivo da sondagem, como realizá-la, interpretação dos dados, utilização das sondagens como instrumento norteador do planejamento de aulas e **agrupamentos de alunos e concepção de ensino-aprendizagem** que norteia os estudos de Emília Ferreiro. Para nortear a discussão distribuí para os professores textos com breve biografia de Emília Ferreiro, texto que discorre sobre o trabalho de pesquisa sobre a **Psicogênese da Língua Escrita** e texto com amostras de escritas e as **hipóteses** em que se classificam as amostras. (T31, grifos nossos)

O que foi constatado nas reuniões de HTPC é que os assuntos se referem exclusivamente às orientações do Programa Ler e Escrever: elaboração da rotina, uso do material, sequências didáticas, projetos, produção de textos, leitura, agrupamentos produtivos, hipóteses de escrita, utilização do acervo de leitura, concepção teórica do Programa e do material, ambiente alfabetizador e o ensino de Matemática em detrimento dos resultados do SARESP.

Não se cogitou incluir nas reuniões outras concepções de trabalho pedagógico que não fossem as do Ler e Escrever. O supervisor de ensino cumpriu seu papel fiscalizando e orientando sobre as normas e regras a serem cumpridas, neutralizando qualquer forma de trabalho oposta ao da SEE/SP.

Nas ocasiões em que não esteve presente nas HTPCs, esse profissional continuou seu trabalho como responsável pela implantação da política pública: conferiu todas as pautas nas visitas realizadas na escola; verificou se os assuntos trabalhados estavam pertinentes; avaliou a qualidade das HTPCs pelo cumprimento das ações da política pública e emitiu orientações para a melhoria do trabalho de formação desenvolvido pela escola.

Assim sendo, ficou evidente o controle exercido pelo supervisor na apropriação do espaço da HTPC para, de acordo com o Comunicado SE/2007, formar os professores segundo os princípios norteadores do Programa. Foi possível conferir essa análise em diversos outros termos, entre eles:

Verifiquei as atas de registro das reuniões de HTPC. Nelas constatei a abordagem de todas as orientações relacionadas ao programa Ler e Escrever que foram dadas aos Diretores em reunião na Diretoria de Ensino no mês de março. Entre os conteúdos registrados destaco: uso aprimorado do material do Programa, agrupamentos produtivos, ambiente alfabetizador, recuperação paralela e contínua, precisão dos dados apontados nos mapas de sondagens, qualidade das atividades selecionadas pelos docentes. (T14)

Verifiquei os registros de reuniões de HTPC constatando que estão ocorrendo estudos dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas, do Guia de Estudos para HTPC e de atividades específicas para alfabetização. A PC relatou que tem desenvolvido ações relacionadas à formação de professores leitores conforme orientação recebida nas Orientações Técnicas na DE. As pautas registradas das reuniões de HTPC também incluíam o planejamento das rotinas semanais. (T12)

Verifiquei as Atas de reunião de HTPC. Nas reuniões ocorridas em 2011 os assuntos abordados incluem: - Estudos sobre aplicação de Sondagem de escrita; - Pautas de reuniões de pais; - Exploração do acervo e paradidáticos pelos professores; - Projeto Mãe-Terra; - Rotina semanal; - Projeto Cultura é Currículo; - Presença da Diretora na reunião conversando com os professores sobre a importância das

rotinas semanais, mapas de classe e inclusão de alunos portadores de necessidades especiais; - Alunos faltosos; - Avaliação da escola e do grupo; - Análise das Matrizes de referência SARESP; - Formação sobre Didática de Matemática (com dinâmica realizada na Orientação Técnica ocorrida na Diretoria de Ensino). (T28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da presente pesquisa mostra que as HTPCs realizadas pelas escolas contemplam o teor das orientações técnicas realizadas pela Diretoria de Ensino e que estão em conformidade com a formação oferecida pela SEE/SP aos PCOPs e supervisores de ensino. Portanto, tal constatação se aproxima da pesquisa realizada por Statonato (2010) de que a formação dada na SEE/SP é reproduzida pela Diretoria de Ensino e pela Escola em *efeito cascata*. Segundo essa autora (2010, p. 76):

Observamos que as mesmas atividades que haviam sido utilizadas pelos formadores da CENP, no curso do PIC, junto aos PCOPs, estavam sendo utilizadas na escola para as professoras. Esse fato levou-nos a suspeitar que o desenho da formação, dada na SEE-SP, estava sendo reproduzido *ipsis literis*. A partir dessa observação, julgamos necessário e pertinente requisitar o envio das pautas regularmente, trabalhadas nas reuniões com os PCs. Nossas suspeitas se confirmaram: as pautas eram repetidas, sem a preocupação com as adequações que seriam necessárias ao público-alvo.

Brancaglioni (2010, p. 62) em seus estudos sobre os programas de formação continuada dos professores, também argumentou sobre o trabalho dos Assistentes Técnicos-Pedagógicos e dos supervisores. Em suas considerações, aborda o papel multiplicador desses profissionais:

Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores de Ensino— que deveriam multiplicar os conhecimentos recebidos para os coordenadores das escolas. Estes por sua vez deveriam repassar as informações para os professores, nas unidades escolares, principalmente nos horários destinados ao trabalho pedagógico coletivo.

Em nenhuma situação apresentada foi observada a permissão para que os professores pudessem pensar em outras metodologias ou outros materiais alheios ao Programa. Mesmo diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, o professor não recebeu uma formação que possibilitasse refletir sobre as diferentes práticas e métodos de ensino. A única perspectiva para o trabalho foram as orientações e materiais desse Programa.

Constancio (2012, p. 29) em suas considerações sobre a formação do Ler e Escrever oferecida aos professores coordenadores, também apresentou o caráter de treinamento para a utilização do material didático do Programa:

No que diz respeito à formação oferecida aos professores coordenadores pedagógicos, é possível afirmar que tem caráter de treinamento, visto que a ‘formação’ pauta-se exclusivamente em orientações sobre a utilização do material didático do Programa Ler e Escrever, com ênfase nos procedimentos corretos a serem desenvolvidos para que as expectativas propostas no currículo unificado sejam atingidas; não há momento para a reflexão sobre o conteúdo do material didático ou um estudo acerca da sua organização, ele é considerado como o ideal.

Portanto, o caráter de treinamento da formação oferecida aos professores coordenadores que foi apontado por Constancio (2012) e que é reproduzido aos professores nas HTPCs contribui para que estes não exerçam a ação educativa como verdadeiros intelectuais, conforme afirmou Zaniti (2012), pois o professor reproduz as orientações e situações de aprendizagem em sala de aula sem uma reflexão profunda sobre os conteúdos do material didático.

O que se constatou é que as Diretorias de Ensino ainda têm um longo caminho a percorrer para serem reconhecidas como parceiras da escola na tarefa de formação, pois ainda se observa a vertente fiscalizadora como algo muito forte e marcante nas visitas dos supervisores e PCOPs às escolas.

Em relação à formação continuada oferecida nas HTPCs e orientações técnicas na Diretoria de Ensino, constatamos que estas são ineficientes e centradas apenas nos materiais do Ler e Escrever, não se permitindo pensar em outras maneiras de ensinar ou outras concepções teóricas. Dessa forma, o que deveria ser formação continuada passa a ser entendida como conformação, pois o professor é excluído do processo de reflexão e elaboração do currículo e passa a ser apenas um executor e cumpridor do que foi estabelecido em outras instâncias. É um modelo de formação continuada que não concebe os professores como intelectuais, que conduz ao estreitamento curricular, ao preconceito teórico, à falta de autonomia dos sujeitos, à política de padronização do trabalho e ao controle da atuação dos profissionais da educação.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G. C.; ZOCCAL, M. S. P. The education supervisor's initiatives and the continuous training of teachers involved in literacy for the reading and writing program. *ORG & DEMO* (Marília), v. 19, n. 2, p. 19-34, Jul./Dez., 2018.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing the Education Supervisor's initiatives for teachers' continuous training at the Reading and Writing Program from the Secretary of Education from the State of São Paulo during the Hours of Collective Pedagogical Work (HTPC). It involves a qualitative, bibliographical and document research based on the fundamentals from authors with a critical perspective. After the analysis, it was observed that the covered topics were exclusively related to the guidelines from the Reading and Writing Program and no attempt was made to include in these meetings any other teaching conceptions. Based on that, what should be considered to provided education supervisor's continuous training ends up being understood as training since the teacher is excluded from the reflection and creation process of the curriculum and becomes only the executor of what was previously defined at other instances.

KEYWORDS: education supervision, teachers' continuous training, reading and writing program.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar: FINEP, 1996, p. 95-105.
- BRANCAGLION, S. M. **Formação Continuada de Professores: o olhar dos Assistentes Técnicos Pedagógicos sobre os programas de Formação Continuada proposto pela Secretaria de Estado de Educação no período 2000/2006**. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo.
- CAMACHO, P. V. **Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do Estado de São Paulo**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo/SP, 2010.
- CONSTANCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente: Crítica do Programa Ler e Escrever**. 2012. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2012.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar/FINEP, 1996, p. 139-152.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Art Med., 2000.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- MARSIGLIA, A. C. G. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede Estadual de Ensino Paulista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v.2, n.2, p. 148-162, ago., 2010.
- _____. **Um quarto de século de construtivismo como um discurso pedagógico na rede estadual de ensino: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, L. R. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professores participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PROGRAMA LER E ESCREVER. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Brasília. 2013. Disponível em: (<<http://lerescrever.fde.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>>). Acesso em 12 set. 2013.
- RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2012. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

SÃO PAULO. **Decreto n. 51.627**, de 01 de março de 2007a. Institui o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

_____. **Decreto n. 54.553**, de 15 de julho de 2009a. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. **Instruções Especiais SE – 3**, de 11 de abril de 2008. Que trata das Instruções Especiais que regerão Concurso Público de Prova e Títulos para o provimento de 372 cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de supervisor de ensino- SQC-II-QM, da classe de suporte pedagógico do quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/sup2008.doc>. Acesso em: 05 set. 2013

_____. **Resolução SE n. 86**, de 19 de dezembro de 2007b. Institui para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever” no ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>> Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Resolução SE n. 90**, de 03 de dezembro de 2009b. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública Estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e da providências correlatas. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Ler e Escrever**: Guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 1ª série. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009c. v.1, 184p.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: Apontamentos. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional por uma escola de qualidade**: da formação à ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-38.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Introdução. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-16.

SOUZA, R. F. de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127. p. 203-221, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100009>> Acesso em: 18 out. 2013.

STATONATO, S. C. **A formação dos formadores**: Uma análise do processo formativo. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZANITTI, C. M. **O professor alfabetizador bem-sucedido**: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever” – SEE-SP. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos/SP. 2012.

Submetido em: 17/02/2018

Aceito em: 20/08/2018