

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA BAUER

**Avaliação de impacto de formação docente em
serviço: o programa Letra e Vida**

São Paulo
2011

ADRIANA BAUER

**Avaliação de impacto de formação docente em serviço:
o programa Letra e Vida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação (versão
revisada)

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Zákia L. Sousa

São Paulo

2011

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.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06	Bauer, Adriana
B344a	Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida / Adriana Bauer; orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: s.n., 2011. 250 p. il.; graf.; tabs + anexos (CD-ROM)

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação continuada do professor – Avaliação 2. Avaliação de desempenho – Impacto 3. Avaliação de programas educacionais 4. Políticas públicas 5. Programa Letra e Vida I. Sousa, Sandra Maria Zákia Lian, orient.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o programa Letra e Vida. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 16/05/2011

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a: Sandra Zákia L. Sousa

Instituição: Feusp

julgamento: _____ assinatura: _____

Prof. Dr.: Nigel Brooke

Instituição: UFMG

julgamento: _____ assinatura: _____

Prof^a Dr^a: Bernardete Angelina Gatti

Instituição: Fundação Carlos Chagas

julgamento: _____ assinatura: _____

Prof^a Dr^a: Elba Siqueira de Sá Barreto

Instituição: FEUSP

julgamento: _____ assinatura: _____

Prof. Dr.: Romualdo Portela de Oliveira

Instituição: FEUSP

julgamento: _____ assinatura: _____

A Deus, à minha mãe Brasilina, à minha tia Otília, aos meus amigos e a todas as pessoas que me ajudaram e me apoiaram ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Sandra Zákia de Sousa, pela atenção, pelo apoio e pelas palavras sábias e amigas não só na orientação deste trabalho, mas em outros momentos importantes da minha vida.

Ao Prof. Dr. Chris Coryn, da Western Michigan University, pela recepção durante o doutorado-sanduíche, pela oportunidade de aprender e pela sugestão da análise de dados.

Aos professores doutores Elba Siqueira de Sá Barretto e Romualdo Portela de Oliveira, pelo estímulo à continuidade dos estudos em nível de pós-graduação quando isso não estava no meu horizonte.

À Prof^a Dr^a Bernardete Angelina Gatti, pela orientação no exame de qualificação e por compartilhar seu conhecimento e sua experiência de pesquisa em diversos momentos do trabalho.

Às doutoras Yara Sposito e Glaucia Novaes e à mestra Raquel Valle, da Fundação Carlos Chagas, por terem iluminado caminhos e contribuído com o trabalho em diversos momentos.

À Miriam Bizzocchi, estatística da Fundação Carlos Chagas, pela explicação de conceitos e orientação para a análise e o tratamento de dados.

Ao Carl Westine, doutorando da WMU, ao Dr. Nelson Gimenes, pesquisador da Fundação Carlos Chagas, e à Dra. Roberta Peres que, em conversas estimulantes, também me ensinaram a interagir com os bancos de dados.

À Maria Isabel Pompei Tafner, chefe do Departamento de Gestão e Tratamento de Dados – FDE, pela generosa colaboração e pelo diálogo fértil, e a Jesilene Fátima Godoy, coordenadora de Banco de Dados – FDE, pela grande ajuda. À Maria Conceição Conholato, chefe do Gaire/FDE, que disponibilizou os dados do Saresp 2005 e 2007.

Aos diretores, coordenadores, professores e funcionários das escolas Alfa, Beta e Gama, pela cooperação inestimável.

Aos colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial ao Ocimar Alavarse Munhoz e que me acompanhou desde o início desse projeto.

A todos os colegas do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas E do Núcleo de Estudos em Avaliação: Marialva Tavares, Gláucia Novaes, Nelson Gimenes, e, especialmente, Vandr  Gomes da Silva pelas palavras de apoio nos momentos de cansaço.

Aos queridos Rosa Maria Mello Ribeiro, Claudic ia Bezerra, Kelly Robertson, Felix Spiess e Silvana Gili que, presencial ou virtualmente, estiveram ao meu lado, me estimularam e acompanharam ao longo do período de realiza o deste trabalho.

  Capes, pelo apoio financeiro para o estágio no exterior, experiência que influenciou sobremaneira o resultado deste trabalho.

  Funda o Carlos Chagas, pelas condi es oferecidas, decisivas na etapa final desta tese, em especial   Sandra Unbehaum, chefe do Departamento de Pesquisas Educacionais, pelo apoio e estímulo a esse projeto de estudo.

A Helena Meidani, da Confraria de Textos, pela revisão cuidadosa e crítica dos originais.

Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow.
The important thing is not to stop questioning.

Albert Einstein

RESUMO

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço:** o programa Letra e Vida. 2011. 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O objeto deste trabalho é o programa de formação continuada Letra e Vida, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a professores alfabetizadores da rede entre 2003 e 2006. Os objetivos da pesquisa foram avaliar os impactos do Programa nos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série mensurados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp), considerada a aferição de 2007, e também seus possíveis efeitos sobre concepções e práticas de alfabetização dos professores que dele participaram. Para o desenvolvimento do estudo, aplicou-se o método misto, que integra abordagens quantitativa e qualitativa. Assim, realizaram-se entrevistas em três escolas, com coordenadores, diretores e professores de 1ª a 4ª série que tivessem participado do Programa, com prioridade dos professores do Ciclo 1. Os dados provenientes do Questionário para os Professores de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e os resultados dos alunos na prova de 1ª série, ambos instrumentos do Saresp 2007, foram reorganizados e reinterpretados para as análises baseadas em técnicas de árvores de decisão e de regressão linear múltipla e para a comparação entre grupos de escolas com diferentes proporções de professores que participaram do Programa. Concluiu-se que o Letra e Vida influenciou o discurso dos docentes, sobretudo em sua concepção de alfabetização, embora nem sempre se tenham percebido, nas visitas às escolas, evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula. No que tange aos impactos do Programa sobre o desempenho dos alunos, pode-se afirmar que, em alguns contextos e em conjunto com outras características estudadas, o Letra e Vida se destacou na explicação dos resultados dos alunos, mas, sozinho, não teve impactos significativos.

Palavras-chave: avaliação de impacto, formação de professores, *accountability*

ABSTRACT

BAUER, A. **Impact Evaluation of Professional Development for Teachers:** the “Letra e Vida” Program. 2011. 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This dissertation focuses on the continued literacy teacher education program called Letra e Vida, offered by the Sao Paulo state Department of Education during the period of 2003 to 2006. The research objectives were to assess the impact of the Program in the first grade students’ performance and also its possible effects on concepts and practices of teaching literacy from teachers who participated in it. To achieve these goals the São Paulo Education Achievement Assessment System (Saresp) was used, considering the evaluation of 2007 and a mixed method study was developed to integrate qualitative and quantitative approaches complementarily. Thus, interviews in three schools were conducted with coordinators, principals and 1st to 4th grade teachers with priority given to teachers of 1st and 2nd grades who attended the program. The data from the questionnaire for teachers of 1st and 2nd grades, and the results of students in the 1st grade, both collected by SARESP 2007, were reorganized and reinterpreted to be used in statistical analysis using multiple linear regression, decision trees and comparison between groups of schools with different proportions of teachers who participated in the Program. It was possible to conclude that the effects of the program in teachers’ discourse were considerable, although evidence of implementation of such discourse was not always possible to observe during visits to schools. With regard to the impact of the Program on student performance, it is clear that in some contexts the *Letra e Vida* in conjunction with other variables were able to offer some explanation to the student outcomes, but its effects are not significant when standing alone.

Keywords: Impact evaluation, Professional development for teachers, Accountability

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	A árvore teórica da avaliação.....	11
Figura 1.1 –	Concepção de multicausalidade contextual	34
Figura 4.1 –	Árvore de decisão elaborada com base na variável porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007	148
Figura 4.2 –	Árvore de decisão elabora com base na variável porcentagem de alunos de 1ª série no nível 6 de proficiência	150
Figura 4.3 –	Árvore de decisão elabora com base na variável Idesp 2007	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 –	Proporção de professores do estado de São Paulo por escola que lecionam em apenas uma unidade por coordenadoria de ensino	120
Gráfico 4.2 –	Proporção de professores na equipe com mais de três anos de experiência em 1ª série por coordenadoria de ensino.....	121
Gráfico 4.3 –	Proporção de professores que trabalham na mesma escola há pelo menos três anos	122
Gráfico 4.4 –	Proporção de professores nas escolas que cursaram o Letra e Vida completo até 2005 por coordenadoria de ensino	124
Gráfico 4.5 –	Proporção de professores que cursaram o Letra e Vida completo até 2007 nas escolas por coordenadoria de ensino	124
Gráfico 4.6 –	Distribuição do indicador de material utilizado para o ensino de leitura pelas escolas da Cogesp e da CEI	127
Gráfico 4.7 –	Relação entre indicadores de prática pedagógica B e o percentual médio de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007 – Cogesp.....	128
Gráfico 4.8 –	Relação entre o indicador de prática pedagógica B e o percentual médio de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007 – CEI.....	129
Gráfico 4.9 –	Relação entre indicador de suporte à prática pedagógica e coordenador que cursou o Letra e Vida nas escolas	130
Gráfico 4.10 –	Indicador de suporte à prática pedagógica nas escolas da CEI e da Cogesp	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 –	Discriminação dos tipos de resultados de programas: exemplos	27
Quadro 3.1 –	Padrões para recodificação das respostas ao questionário para professores de 1ª e 2ª série do EF do Saresp 2007	98
Quadro 3.2 –	Questões utilizadas na composição do indicador de leitura do professor	99
Quadro 3.3 –	Questões utilizadas na composição do indicador de material utilizado para leitura	100
Quadro 3.4 –	Questões utilizadas na composição do indicador de suporte à prática pedagógica	100
Quadro 3.5 –	Questões utilizadas na composição do indicador de prática pedagógica A	101
Quadro 3.6 –	Questões utilizadas na composição do indicador de prática pedagógica B	101
Quadro 3.7 –	Variáveis independentes utilizadas no modelo de regressão.....	103
Quadro 3.8 –	Níveis da escala de desempenho do Saresp 2004 para a 1ª série do EF	113
Quadro 3.9 –	Escala de desempenho em leitura e escrita no Saresp 2005 na 1ª série do EF	113
Quadro 3.10 –	Escala de desempenho em leitura e escrita no Saresp 2007 na 1ª série do EF.....	114
Quadro 4.1 –	Primeiro estudo de comparação de grupos.....	142
Quadro 4.2 –	Segundo estudo de comparação de grupos	144
Quadro 4.3 –	Síntese dos resultados obtidos com as análises de regressão realizadas com a variável porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007	155
Quadro 4.4 –	Síntese dos resultados obtidos com as análises de regressão realizadas com a variável Idesp 2007	158
Quadro 5.1 –	Dados da Escola Alfa	161
Quadro 5.2 –	Dados da Escola Beta	164
Quadro 5.3 –	Dados da Escola Gama	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 –	Parâmetros utilizados na composição de variáveis para o modelo de regressão	102
Tabela 3.2 –	Caracterização das escolas visitadas quanto ao tamanho e à cobertura da pesquisa	108
Tabela 4.1 –	Distribuição dos professores de Ciclo 1 de acordo com sua formação inicial por coordenadoria de ensino	118
Tabela 4.2 –	Distribuição dos professores de Ciclo 1 de acordo com a participação em cursos de pós-graduação por coordenadoria de ensino	119
Tabela 4.3 –	Tempo de experiência profissional dos professores do ciclo de alfabetização.....	121
Tabela 4.4 –	Participação dos professores de 1ª e 2ª séries no programa Letra e Vida e em cursos específicos de alfabetização por coordenadoria de ensino	123
Tabela 4.5 –	Participação dos professores de 1ª e 2ª série no Letra e Vida	123
Tabela 4.6 –	Distribuição dos professores de 1ª e 2ª série em cada escola que havia participado do Letra e Vida até 2007	125
Tabela 4.7 –	Estatística descritiva das principais variáveis utilizadas nos estudos de regressão	126
Tabela 4.8 –	Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da Cogesp com mais de 84,4% do corpo docente com ensino superior, mais de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série e mais de 66,6% do corpo docente trabalhando em apenas uma escola	143
Tabela 4.9 –	Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da CEI com mais de 84,4% do corpo docente com ensino superior, mais de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série e mais de 66,6% do corpo docente trabalhando em apenas uma escola	143
Tabela 4.10 –	Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da Cogesp com menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior, menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série, menos de 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola	144
Tabela 4.11 –	Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da CEI com menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior, menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série, menos de 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola	145
Tabela 4.12 –	Sumário dos ganhos do estudo realizado com a variável-alvo porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007	149
Tabela 4.13 –	Sumário dos ganhos do estudo com a variável-alvo porcentagem de alunos no nível de proficiência 6	151
Tabela 4.14 –	Sumário dos ganhos do estudo com a variável-alvo Idesp 2007	152

LISTA DE SIGLAS

AERA	American Education Research Association
ATP	assistente técnico-pedagógico
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CHAID	<i>Chi-Squared Automatic Interaction Detector</i>
CIPP	<i>Context-Input-Process-Product</i>
COGESP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DE	Diretoria Regional de Ensino
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAIRE	gerente de avaliação e indicadores de rendimento escolar
HTPC	horário de trabalho pedagógico coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INUS	<i>Insuficient, Non-redundant Unnecessary, Sufficient</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NONIE	Network of Networks on Impact Evaluation
NSE	nível socioeconômico

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
PISA	<i>The Programme for International Student Assessment</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCT	<i>Radomly Controlled Trials</i>
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 Apresentação da pesquisa: justificativa, objeto, problema e objetivos	1
2 O escopo do trabalho	5
2.1 Diferenças entre pesquisa avaliativa e avaliação	7
3 Breve histórico da avaliação de programas no Brasil	12
4 Organização do trabalho	15
CAPÍTULO 1	
AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E POSICIONAMENTOS	17
1.1 Avaliação como ferramenta de administração pública	17
1.2 O que é avaliação de impacto?	21
1.2.1 Diversidade de conceitos e unidade de princípios	22
1.2.2 Dificuldades da realização de avaliações de impacto	27
1.2.3 A complexidade do conceito de causalidade	30
1.2.4 Indicações metodológicas	34
1.3 A ênfase nos programas de formação docente e as complexidades envolvidas na avaliação de seus resultados	39
1.3.1 Avaliação da formação continuada no contexto da reforma educacional	39
1.3.2 Dificuldades de avaliar impactos ou efeitos da formação continuada e dimensões propostas para essa avaliação	42
1.3.3 Panorama das pesquisas e avaliações da formação continuada de professores: procedimentos metodológicos, objetivos, estratégias e algumas conclusões	47
1.4 Pesquisa sobre avaliação de impactos da formação de professores: uma síntese	55
CAPÍTULO 2	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA LETRA E VIDA	57
2.1 Condicionantes da política pública	57
2.2 Estrutura interna e funcionamento do programa Letra e Vida	59
2.2.1 Antecedentes, objetivos e abrangência	59
2.2.2 Estrutura e organização do curso	62
2.3 A equipe de formação e o material utilizado	64
2.4 Continuidade do desafio: o programa Ler e Escrever	68
2.5 Concepções que modelam e condicionam o Letra e Vida	71
2.5.1 Da contribuição “para uma mudança de paradigma no que se refere à didática da alfabetização”	72
2.5.2 Da contribuição para “melhorar significativamente os resultados da alfabetização”	74
2.5.3 Da contribuição “para uma mudança de paradigma na metodologia de formação dos professores”	78
2.5.4 “Da contribuição para a ampliação do universo cultural dos formadores e dos cursistas”	81

CAPÍTULO 3

	METODOLOGIA DE PESQUISA	83
3.1	O desenho da pesquisa e os instrumentos utilizados.....	83
3.2	Coleta e registro de dados	86
3.3	Processamento e análise de dados	91
3.3.1	Procedimentos para análise quantitativa	91
3.3.2	A organização dos estudos de regressão	93
3.3.3	As árvores de decisão como confirmação dos resultados da regressão	104
3.3.4	A organização dos grupos de comparação	105
3.4	Procedimentos para análise dos dados obtidos na pesquisa de campo	107
3.5	Limitações metodológicas e dos dados	110

CAPÍTULO 4

	AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM PROCESSO (PARTE I):	
	ANÁLISES A PARTIR DE DADOS DO SARESP	117
4.1	Professores do ciclo de alfabetização da rede estadual paulista: quem são? Onde estão?	117
4.1.1	Características de formação, trajetória profissional e vínculo com a escola ...	118
4.1.2	Caracterização dos professores de 1ª e 2ª série segundo a participação no Programa	122
4.2	O programa Letra e Vida e a prática de alfabetização no estado de São Paulo	126
4.2.1	O comportamento das variáveis elaboradas para o estudo	126
4.2.1.1	Material utilizado pelos professores para o ensino de leitura	127
4.2.1.2	Indicador prática pedagógica B	128
4.2.1.3	Suporte à prática pedagógica	129
4.2.1.4	Coordenador com Letra e Vida	131
4.3	Análise das correlações: a escolha das variáveis para os estudos exploratórios com base na regressão	131
4.4	Estudos exploratórios com regressão	132
4.4.1	Estudos exploratórios a partir da porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007	133
4.4.2	Estudos exploratórios a partir do percentual de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência	136
4.4.3	Estudos exploratórios a partir do Idesp	138
4.5	A comparação entre os grupos	141
4.6	Estudos por árvores de decisão	146
4.7	Síntese dos principais resultados	154

CAPÍTULO 5

	AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM PROCESSO (PARTE II):	
	LIÇÕES APRENDIDAS NA PESQUISA DE CAMPO	159
5.1	Apresentação das escolas	160
5.1.1	Escola Alfa	160
5.1.2	Escola Beta	162
5.1.3	Escola Gama	164
5.2	Impactos do Letra e Vida na formação do professor: a visão dos cursistas	166
5.3	Relação entre discurso e prática: relativizando os depoimentos	169
5.3.1	Presença e uso na sala de material comum a outras metodologias de alfabetização e/ou existência de ambiente alfabetizador	169
5.3.2	Cadernos de alunos: atividades coerentes com o curso e/ou atividades comuns a outras estratégias de alfabetização	171
5.3.3	Uso do material de referência	174
5.3.4	Possibilidade de mobilidade e organização do ambiente o trabalho	175
5.4	Tecendo relações entre resultados quantitativos e indícios encontrados no campo	179
5.4.1	Abrangência do curso	179
5.4.2	A prática pedagógica mista: suas implicações para o trabalho coletivo	182
5.4.3	Apropriação dos pressupostos do curso e compromisso do corpo docente	187
5.4.4	Liderança da equipe técnica para a concretização do trabalho	188
5.4.5	Formação, orientação e acompanhamento dos professores em nível local	190
5.4.6	Dificuldades para a concretização dos pressupostos do curso na sala de aula	193
5.4.7	Influência dos resultados obtidos pela escola na implementação do Programa	195
5.5	Outras questões que demandam explicação	197
5.6	Síntese dos principais achados	201
	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	203
1	Alcance dos propósitos da pesquisa	203
1.1	Houve influência do Letra e Vida na concepção de alfabetização e na atuação de professores?	204
1.2	É possível falar em impactos do Letra e Vida sobre o desempenho dos alunos?	207
2	Desafios para a consolidação da avaliação de programas de formação continuada	208
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICES E ANEXOS	CDROM

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A pesquisa acadêmica pode ser rotulada como básica ao invés de aplicada, mas o produto final previsto para o esforço de investigação, tomado como um todo, permanece, no entanto, melhorar o funcionamento da educação formal.¹

Raudenbush e Willms (tradução nossa)

Em concordância com o que se preconiza na epígrafe, este trabalho procura compreender se o programa de formação continuada Letra e Vida contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos de 1ª série do Ensino Fundamental (EF) das escolas públicas estaduais paulistas e que influências terá tido nas concepções e práticas pedagógicas de alfabetização dos professores que dele participaram. Mais do que discutir os pressupostos metodológicos de alfabetização que embasavam o Programa, focalizam-se aqui estratégias metodológicas que permitam aferir impactos do curso no desempenho dos alunos e seus efeitos sobre os professores. A relevância da avaliação de impacto e o estágio de desenvolvimento desse tipo de estudo no Brasil motivaram a busca de trilhas metodológicas que iluminassem essa avaliação.

1 Apresentação da pesquisa: justificativa, objeto, problema e objetivos

A formação dos professores e sua referendada importância para a melhoria da qualidade da educação tem sido ressignificada com o aumento da oferta de cursos de formação continuada para professores, pois muito se tem investido na possibilidade de seu aprimoramento em serviço, na perspectiva de que a qualidade do ensino melhore. No entanto, devem-se investigar mais os resultados desse investimento.

Parte da bibliografia nacional e internacional sobre o tema indica a necessidade de dar aos professores a oportunidade de continuarem seus estudos por meio de cursos e outras

¹ “The academic research may be labeled as basic rather than applied, but the intended end product of the research endeavor, taken as a whole, remains nonetheless the improved functioning of formal education” (Raudenbush; Willms, 1991, p. 1).

atividades de formação em serviço, como um propulsor para a melhoria do processo educacional (Contreras, 2002; Fusari, 1992; Garcia, 1999; Guskey; Sparks, 1991).

Segundo Torres (1998), diferentes governos têm reforçado a prioridade da formação docente em serviço (mesmo sobre a formação inicial) na definição de políticas educacionais, assim como organismos internacionais de influência como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ao lado de estratégias como a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado, a prioridade da educação básica e profissionalizante, a redução de gastos com o ensino superior e a ênfase na avaliação do ensino em termos dos resultados da aprendizagem e do valor custo/benefício, dentre outras.

No Brasil, políticas educacionais implantadas desde meados da década de 1990 passaram a destinar grande parte dos recursos disponíveis à formação e ao desenvolvimento dos professores, como foi o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, criado por iniciativa do governo federal.

Esse fundo destinou ao Ensino Fundamental 15% do total de impostos vinculados à educação. Desses recursos destinados ao EF, 60% foram subvinculados à formação dos professores, ampliando consideravelmente a possibilidade de os sistemas educacionais designarem recursos ao desenvolvimento profissional dos docentes². Na época, o Manual de Orientação do Fundef, elaborado pelo governo federal, justificou assim essa medida:

A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deverão ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do magistério público. Para esse fim, podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do Fundef, inclusive no desenvolvimento da formação em nível superior dos professores que atuam na docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, obedecendo, nesse caso, as exigências legais estabelecidas (BRASIL, 2004, p. 25).

A lógica do Fundef foi mantida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional n. 53, de 6 de dezembro de 2006 que, entretanto, ampliou a subvinculação de recursos para toda a Educação Básica, atendendo aos professores da creche ao Ensino Médio. Por meio dos recursos desse fundo, programas como o Pró-Licenciatura,

² Não se pretende afirmar, aqui, que o aumento das atividades de formação continuada deve-se unicamente ao FUNDEF, mas sim chamar atenção para o fato de que os recursos disponibilizados pelo Fundo, para o gasto com o Magistério, foram importantes para a concretização de atividades de formação docente contínua e para a ampliação do atendimento dos professores nesse tipo de formação.

Pró-Letramento, Pró-Formação e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, entre outros, foram concebidos pelo governo federal e implementados por estados e municípios com o objetivo de melhorar a qualificação dos profissionais do magistério público brasileiro em todos os níveis de ensino (Brasil, 2005).

Certamente, em razão desses fundos implementados no nível federal, que afetaram todas as esferas administrativas, diversas secretarias estaduais de educação têm investido mais recursos na formação de seus professores. No caso de São Paulo, um exemplo das aplicações do Fundef e do Fundeb é observado na oferta de atividades de formação continuada de professores para os quadros oficiais de profissionais do magistério.

Esse tipo de formação foi apresentado como um dos eixos da segunda gestão do governo Alckmin (2003-2006) (São Paulo, 2003c), inserido num projeto político mais amplo, centrado na “inclusão social e melhoria do ensino” (p. 13). Segundo o documento de implantação da política educacional para o período, a formação continuada era o “foco de atuação e investimento” (p. 13). Enfatizando a necessidade de formação contínua, a qualificação docente e a melhor atuação do professor foram consideradas fatores preponderantes para a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes, por meio do “aprimoramento das práticas escolares” (p. 15).³

Embora as intenções de acompanhamento e avaliação dos programas de formação estivessem amplamente divulgadas no referido documento, não foram encontradas referências a avaliação em outros documentos pesquisados durante a elaboração da tese – por exemplo, os documentos específicos do programa de formação continuada Teia do Saber, a partir do qual se desenvolvem todos os programas de formação da SEE, dentre os quais o Letra e Vida (São Paulo, 2005).

Num primeiro momento, pareceu estranho que a avaliação de impactos, entendidos como resultados de longo termo que podem ser atribuídos a uma dada intervenção⁴, não estivesse especificada nos documentos relativos ao Programa, sobretudo pela ênfase dada à avaliação dos programas como fator essencial para seu redimensionamento:

³ Não se quer dizer que gestões anteriores não tenham investido na formação contínua de professores. É possível destacar que anteriormente já havia ocorrido outras iniciativas de vulto na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), como o Programa de Educação Continuada (PEC), entre os anos de 1996 e 1998 ou o investimento maciço para formação inicial de 6.300 professores de 1ª e 4ª série, no nível de licenciatura plena, por meio do PEC – Formação Universitária, de 2001 e 2002. A menção aos programas realizados a partir de 2003 deve-se apenas ao recorte temporal desta pesquisa.

⁴ A definição de avaliação de impacto é complexa, e não há consenso a respeito, mas ela será mais pormenorizadamente no Capítulo 1.

Cabe aos gestores de todas as instâncias acompanhar e revisar permanentemente a implementação das ações, como condição básica para aferir o acerto do programa em seus propósitos de requalificar a escola pública [...] Vale ainda ressaltar que a sintonia fina dos programas de formação com as questões levantadas pelos sistemas avaliativos não pode ser perdida de vista quando se pretende efetivar uma política pública focada no desenvolvimento de processos de trabalho que resultem na consolidação de resultados, por meio dos quais as escolas podem ingressar num círculo virtuoso de melhorias (São Paulo, 2003c, p. 30-31).

Sabe-se que não é trivial avaliar impactos de programas de formação. A definição de indicadores de impacto e a “mensuração” da interferência de um curso específico na composição do saber docente e no desempenho de alunos são complexas pela própria natureza dos processos de aprendizagem individuais e coletivos e das mudanças nas práticas pedagógicas. A própria mensuração da contribuição do curso de formação na composição desses saberes enfrenta a dificuldade de separar os momentos em que se dá sua construção. A aferição da influência dos conhecimentos dos docentes sobre os alunos é ainda mais complexa, além de não ser consensual na literatura a possibilidade de se estabelecer uma relação direta entre os saberes de um professor e o desempenho de seus estudantes.

O objeto e o problema deste estudo foram definidos a partir da compreensão da problemática que envolve a relação entre formação continuada em serviço e o desempenho dos alunos e da crença na necessidade de avançar no entendimento da influência da formação do professor nesse desempenho: investigar, com lastros empíricos, eventuais impactos do programa Letra e Vida, implantado em 2003 pela SEE/SP, no desempenho de alunos e seus efeitos sobre as concepções e práticas de alfabetização dos professores.

As análises focalizaram os resultados de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental 1, especificamente os da 1ª série⁵ do ciclo de alfabetização. O problema foi verificar quais foram os impactos desse Programa no desempenho discente e se ele teria influenciado concepções de alfabetização e a atuação dos professores que participaram dos três módulos. Vale ressaltar que não foi objetivo deste trabalho avaliar a proposta⁶ do programa em

⁵ A Lei Federal n. 11.114, de 16 de junho de 2005, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Considerando a Lei Federal, a Indicação CEE n. 61, de 2006, operacionalizou-a em nível estadual, propondo prazo até 2010, impreterivelmente, para a reorganização da rede e sua readequação para o atendimento das disposições da Lei n. 11.114, inclusive a mudança da nomenclatura. Como a maioria dos documentos citados nesta tese são de 2007, quando ainda vigorava a nomenclatura antiga, mantiveram-se as identificações originais (com o uso da palavra “série”), para não criar confusões e comprometer a fidedignidade das informações.

⁶ Ao se avaliarem programas educacionais, pode-se atentar para sua concepção, ou seja, sua proposta, sua validade, em que medida atende às necessidades sociais etc., assim como avaliar sua implementação, eventuais problemas ocorridos nessa etapa e as soluções encontradas e a recepção da proposta, entre outros aspectos. Finalmente, pode-se avaliar resultados (imediatos à implementação) e impactos do programa (normalmente aferidos depois de algum tempo da oferta do programa). Todas essas etapas deveriam ser examinadas, numa perspectiva de avaliação formativa, de retroalimentação do Programa. Contudo, para uma pesquisa isolada, não cabe um estudo dessa profundidade.

tela ou de seus pressupostos sobre alfabetização, pois não foi escolhido, como escopo do trabalho, aprofundar a análise de sua concepção, implementação ou resultados iniciais, nem tampouco discutir historicamente os significados atribuídos à formação continuada.

Esta pesquisa buscou contribuir para o debate acerca da avaliação de políticas e programas educacionais, destacando a avaliação de impacto. Para isso, além da revisão bibliográfica sobre o tema, delineou-se uma proposta metodológica capaz de inspirar outras pesquisas avaliativas centradas no impacto da formação sobre os resultados dos alunos. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Identificar evidências, na organização do trabalho em sala de aula, da adoção de princípios metodológicos do programa Letra e Vida;
- Analisar eventuais diferenças no desempenho de alunos de escolas da rede estadual paulista, nas classes de 1ª série, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), que possam ser atribuídas ao programa Letra e Vida;
- Procurar indícios, nos discursos dos professores, que evidenciassem a influência (ou não) da formação recebida em sua prática cotidiana;
- Elencar dificuldades e desafios que se impuseram aos professores para fazer uso dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso em sua prática cotidiana.

Deve-se considerar que a avaliação de impactos de um determinado programa não é simples e pode envolver diversos desenhos metodológicos. Neste estudo, analisaram-se pesquisas sobre a relação entre a formação do professor e o desempenho dos alunos e sobre a influência dos programas de formação no rendimento escolar, atentando para os desenhos metodológicos nelas utilizados e os resultados obtidos.

2 O escopo do trabalho

Para a definição do escopo deste trabalho, retoma-se um artigo recente de Maria Malta Campos, em que se discutem os tipos de pesquisa em educação que têm sido realizados no Brasil e os usos de seus resultados em possíveis aportes para políticas públicas.

A autora distinguiu estudos produzidos no meio estritamente acadêmico daqueles originados em instituições autônomas como “as organizações não governamentais e os institutos empresariais associados ou não a órgãos oficiais nacionais” (Campos, 2009, p. 271). Em suas palavras:

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada, e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes. Financiamentos substantivos foram assim dirigidos a instituições com perfil mais pragmático, que oferecessem competência adquirida para lidar com o grande volume de dados quantitativos colhidos pelos sistemas de avaliação centralizados, criados na década de noventa, ou que tivessem condições de colher dados novos a partir de amostras representativas de universos amplos, oferecendo resultados objetivos a curto prazo, na maior parte das vezes de acordo com encomendas definidas externamente às equipes de pesquisa (Campos, 2009, p. 271).

Nota-se a intensificação de um movimento, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, de valorização de pesquisas baseadas em evidências que induzem a produção de pesquisas e avaliações calcadas em métodos experimentais que garantiriam melhores resultados para a tomada de decisões no âmbito das políticas públicas.

Campos busca relativizar esse movimento argumentando que essa concepção de pesquisa é controversa e responde à demanda por *accountability*, no sentido de prestação de contas à sociedade sobre o uso dos recursos públicos. A autora mostra preocupação com a possibilidade de que, aplicada à educação, essa concepção reforce “a preferência por estratégias que permitam comparações e induzam a uma competição por melhores resultados” (Campos, 2009, p. 280).

Neste trabalho, a noção assumida de pesquisa é outra, mais ampla, que a concebe como uma atividade que “contribui para o conhecimento, visando descrever ou explicar o mundo, conduzida e dirigida por pessoas com alto nível de proficiência ou conhecimento”⁷ (Coryn, 2006, p. 124, tradução nossa). É claro que essa busca do conhecimento tem limites contextuais e lentes que influenciam a forma de descrever e explicar o mundo e que seus resultados podem ou não contribuir para a tomada de decisão dos gestores educacionais, mas não podem se restringir a essa finalidade. A natureza da pesquisa é a construção do conhecimento.

Contudo, não se pode negar a legitimidade da produção de informações voltadas ao aporte de políticas públicas ou à produção de informações que deem aos usuários retorno sobre determinado programa ou projeto.

O debate sobre a necessidade de produção de informações que possam ser “úteis” ou “aplicáveis” às políticas públicas não é novo – ocorre pelo menos desde meados do século XX e coincide com o desenvolvimento da avaliação de programas, principalmente

⁷ Pesquisa é “an activity which contributes to knowledge, aimed at describing or explaining the world, conducted and governed by those with a high level of proficiency or expertise” (Coryn, 2006, p. 124).

nos Estados Unidos, a partir da década de 1960, como destacam diversos autores (Vianna, 2005a; Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004; Dias Sobrinho, 2002; Madaus; Scriven; Stufflebeam, 1983; Caro, 1971).

Este trabalho se define como uma pesquisa de caráter avaliativo – considerando-se o conceito de pesquisa avaliativa, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Diga-se desde já que o objetivo desta Introdução é estabelecer algumas distinções teórico-metodológicas entre pesquisa e avaliação, reconhecendo a contribuição de cada uma delas para a construção do conhecimento. Assume-se aqui que ambas são importantes e necessárias ao desenvolvimento social.

2.1 Diferenças entre pesquisa avaliativa e avaliação

A avaliação de programas sociais e educacionais propriamente dita se desenvolveu a partir da década de 1940, sofrendo grande impulso a partir da metade da década de 1960 nos Estados Unidos. Naquela época, como explicam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Vianna (2005a), depois de se constatar uma “carência educacional” no mundo ocidental, houve um grande investimento dos governos de John Kennedy e Lyndon Johnson em programas educacionais que demandaram avaliações de seus resultados.

Assim, a despeito de a avaliação educacional ter adquirido uma natureza formal desde meados do século XIX, nos Estados Unidos, a *avaliação de programas educacionais* só se desenvolveu a partir de meados do século seguinte, quando se observava sua complexificação e a necessidade da profissionalização da área.

Segundo Verdug (2008), esse desenvolvimento estava relacionado à tendência de “racionalismo radical” que imperou nas áreas de política e administração. O autor enfatiza que as decisões deviam se basear no cuidadoso planejamento dos estágios da ação, a fim de se neutralizarem efeitos inesperados e potencializar o uso dos recursos disponíveis.

Dão-se inúmeras definições de avaliação, mas, em geral, se diz que ela é:

Determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação (seja o que for que estiver sendo avaliado). Uma definição mais extensa diria que avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 35).

O processo de avaliação de um programa ou de uma política determina critérios para julgar o valor ou mérito do objeto a ser avaliado a partir de dados coletados por meio de investigação empírica realizada pela aplicação de técnicas das Ciências Sociais. Aliás, tanto avaliação como pesquisa lançam mão dessas técnicas para coletar, organizar e analisar dados. Contudo, o produto da avaliação é *necessariamente* um juízo de valor a ser considerado para *tomadas de decisão*. Na concepção de Scriven: “Ruim é ruim e bom é bom, e é a tarefa da avaliação dizer qual é qual” (Scriven, 1986, apud Coryn, 2006, tradução nossa) (informação verbal)⁸.

No entanto, há autores que discordam dessa concepção, de acordo com a geração de avaliação em que se encontram ou da abordagem avaliativa que defendem. Por exemplo, Shadish, Cook e Leviton (1991) explicam que autores da primeira geração de avaliação, como Scriven e Campbell, tendem a definir os critérios avaliativos com base em valores de justiça social; enquanto autores da segunda, como Carol Weiss e Robert Stake, reconhecem a natureza plural dos valores e admitem que os usuários intencionais dos resultados da avaliação podem contribuir com a construção dos critérios de avaliação; finalmente, autores da terceira, como Cronbach, Rossi e Wholey, acreditam que os beneficiários dos programas é que deveriam estabelecer os critérios valorativos para a avaliação. Há ainda abordagens que evitam a valoração (Scriven, 1993).

Neste trabalho, a compreensão é de que a característica chave que distingue avaliação de pesquisa é a atribuição de juízo de valor – de utilidade social, por exemplo – a um dado objeto ou programa. Não que a pesquisa (*research*) não possa produzir evidências sobre valor ou utilidade social dos objetos de estudo, mas essa produção é indireta, secundária, pois o foco da investigação é a geração do conhecimento e, nesse caso, a avaliação (*evaluation*) se concentra na busca de evidências da utilidade social.

Mas há outra distinção feita através dos tempos assinalada por Suchman (1971). Preocupado com a qualidade das avaliações que estavam sendo produzidas na década de 1960 nos Estados Unidos, do ponto de vista do rigor metodológico, e consciente da influência dos

⁸ “Bad is bad and good is good and it is the job of evaluation to decide which is which”. A polêmica frase de Michael Scriven foi citada nos *slides* no curso Eval 6000 – Foundations of Evaluation, ministrado pelo Dr. Chris Coryn, do Evaluation Center, da Western Michigan University, que deu a seguinte referência: Scriven, M. New frontiers of evaluation. **Evaluation Practice**. Science Direct, v. 7, n. 1, p. 7-44, Feb. 1986.

resultados daquelas avaliações sobre a política social americana, propôs a distinção entre avaliação e pesquisa avaliativa:

Primeiramente, distinguimos entre avaliação como o processo social geral de fazer julgamentos, independentemente da base para tal, e *pesquisa avaliativa* como sendo a aplicação do método científico para coleta de dados sobre o grau em que uma atividade específica alcança um efeito desejado⁹ (Suchman, 1971, p. 45, tradução nossa).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick definem pesquisa avaliativa como “qualquer avaliação que empregue uma metodologia rigorosa do campo das ciências sociais” (2004, p. 36). Esse respeito aos “cânones científicos mínimos” também é enfatizado por Draibe (2001, p. 18).

Francis Caro explica que a pesquisa avaliativa destaca os resultados ou efeitos e o uso do método científico, mas sem deixar de lado variáveis de entrada, para que se possa compreender o processo pelo qual os objetivos foram (ou não) atingidos (Caro, 1971, p. 1-34). Ao traçar um histórico da pesquisa avaliativa, o autor sugere que o estudo de J. M. Rice¹⁰, reportado em alguns compêndios como a primeira avaliação formal de que se tem notícia, foi, na verdade, uma pesquisa avaliativa, nos idos de 1897.

Diversos são os propósitos da pesquisa avaliativa, assim como os da avaliação. Suchman (1971) aponta sua importância para testar os princípios da administração e o gerenciamento dos programas, e Brooks (1971) enfatiza seu papel no planejamento dos programas e na introdução de racionalidade na planificação das ações públicas.

Para Cotta, tais propósitos podem ser adaptados a depender de quem demanda a pesquisa avaliativa, mas, em geral, são: “orientar ajustes em programas em andamento, determinar até que ponto os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados, apontar as razões dos êxitos e fracassos de um programa e investigar os efeitos imprevistos (positivos ou negativos) da intervenção” (Cotta, 1998, p. 106).

O caráter de julgamento da pesquisa avaliativa é fortemente enfatizado por Scriven, em artigo em que criticava a tendência de os avaliadores educacionais não assumirem a perspectiva valorativa de seu trabalho. Para ele, o avaliador não pode se eximir da tarefa de julgar se um programa educacional funciona ou não, é bom ou mau, atinge ou não seus objetivos, visto que seu papel é o de um “protetor público” na sua área (Scriven, 1971, p. 53).

⁹ “First, we distinguish between evaluation as the general process of making judgments of worth regardless of the basis for such judgments, and evaluative research as referring to the use of the scientific method for collecting data concerning the degree to which some specified activity achieves some desired effect” (Suchman, 1971, p. 45).

¹⁰ O educador J. M. Rice usou testes padronizados de ortografia para relacionar o tempo que se despendia ensinando memorização e o conhecimento de ortografia. Ao comparar escolas que se distinguiam pela ênfase na memorização, Rice concluiu, em 1897, que essa ênfase não levava a melhores resultados (Caro, 1971, p. 4).

O autor concebe a pesquisa avaliativa como instrumento de garantia de direitos sociais, e caberia ao avaliador protegê-los.

A despeito do potencial uso dos resultados das pesquisas avaliativas para alimentar as políticas, Barreto (2008) chama atenção para a distinção entre pesquisa avaliativa e análise de política (*policy analysis*), enfatizando o forte caráter de subsídio à tomada de decisões que pode assumir a primeira, enquanto a análise de política interessar-se-ia principalmente em identificar tendências e procurar princípios generalizáveis.

Atualmente, a distinção entre avaliação e pesquisa avaliativa tem sido menos enfatizada na literatura, havendo uma tendência a incorporar a ideia do rigor metodológico ao conceito de avaliação.

Rossi, Freeman e Lipsey (1999, p. 20, tradução nossa), por exemplo, definem pesquisa em avaliação de programas como “o uso de procedimentos de pesquisa das ciências sociais para a investigação sistemática dos programas de intervenção social que são adaptadas aos seus ambientes políticos e organizacionais e desenhadas para informar ações sociais de forma a aprimorar condições sociais”.¹¹

Quer seja sob a égide da avaliação ou da pesquisa avaliativa, o campo se desenvolveu vertiginosamente, e a busca pelo aprimoramento e rigor metodológico ainda não chegou ao fim. Várias são as abordagens teóricas e os movimentos em avaliação, e muitos são os autores que buscam categorizar as tendências, correntes ou gerações em avaliação. Discutir essa produção fugiria ao objetivo desta Introdução, mas vale atentar para pressupostos que se encontram na raiz da avaliação ou da pesquisa avaliativa.

Ao propor uma explicação sobre as origens da moderna avaliação de programas, enquanto campo de conhecimento, nos Estados Unidos, Alkin e Christie apresentam graficamente uma árvore genealógica da avaliação (2004, p. 13). Em sua proposta de Árvore Teórica da Avaliação (Figura 1), ressaltam que a consolidação e a universalização do campo da avaliação apoiaram-se numa dupla base de *accountability*, no sentido de responsabilização, e de investigação social, ambas situadas no tronco da árvore. A prestação de contas é praticamente um pressuposto para a materialização da responsabilização, que deve ser entendida em seu sentido mais amplo, como base para o aprimoramento de programas, da sociedade e da condição humana, e não como fator limitante.

¹¹ “[Programme evaluation research is] the use of social science research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs that is adapted to their political and organizational environments and designed to inform social actions in ways that improve social conditions” (Rossi; Freeman; Lipsey, 1999, p. 20).

Assim, teria sido o desejo e a necessidade de *accountability* que apresentou a necessidade da avaliação. A partir desse tronco, comum, três ramificações teóricas principais poderiam ser identificadas, segundo Alkin e Christie (2004): as teorias que focadas nos métodos de avaliação, as focadas nos usos dos resultados das informações obtidas por meio da avaliação e as que discutem a questão do valor e do mérito na avaliação.

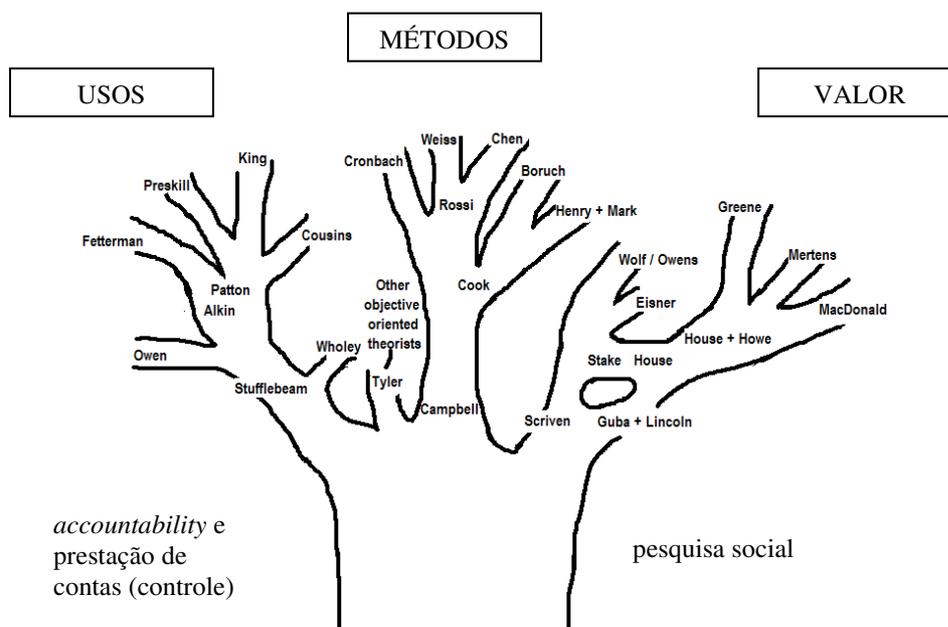


Figura 1 – A árvore teórica da avaliação
Fonte: Alkin e Christie, 2004.

O que se pretende salientar é que a ideia de avaliação como instrumento de *accountability* não é recente, também tem sua origem na pesquisa avaliativa e aponta como preocupação a responsabilização com o social:

Programas de governo que fornecem serviços sociais e educacionais são geralmente custosos em termos de dinheiro e mão de obra. Os administradores públicos de tais programas têm a responsabilidade de dar conta de suas realizações não só devido à escassez desses recursos, mas pelas terríveis consequências que podem resultar para as pessoas serviços administrados deficientemente. Em atividades de saúde, educação e bem-estar, o estrago causado por serviços inadequados é frequentemente irreversível. [...] Responsabilização pública requer planejamento avançado de tal forma que, para os recursos disponíveis, o melhor programa possível seja implementado desde o início, tanto em desenho, quanto em desempenho (Greenberg, 1971, p. 155, tradução nossa).¹²

¹² “Governmental programs which provide social and educational services to the public are generally costly in terms of Money and manpower. Public administrators of such programs have the responsibility to account for their accomplishments not only because of the scarcity of these resources but sometimes dreadful consequences which can result to the people from poorly administered services. In health, educational, and welfare activities the damage caused by inadequate service is often irreversible [...]. Public accountability requires advance planning such that, for the resources available, the best possible program is implemented at the outset both in design and performance” (Greenberg, 1971, p. 155).

Por meio de planejamento, estudo rigoroso e sistemático e coleta de dados organizada, a avaliação possibilitaria o julgamento dos resultados de um programa e a explicação, com o auxílio de evidências, que justificassem o alcance daqueles resultados e não de outros. Quando estão envolvidos recursos públicos e interesses da população, a constatação dos impactos de uma intervenção e a busca constante pelo aprimoramento dos resultados não é uma questão de gerenciamento baseado numa lógica mercantil, mas de garantia de direitos sociais.

Esses foram os pressupostos da pesquisa avaliativa assumidos nesta tese, que intentou compreender os impactos de um programa de formação de professores inovador que, por sua abrangência e duração diferenciadas, e por seu público-alvo – professores alfabetizadores da rede pública de ensino –, reuniu características que poderiam influenciar as práticas de alfabetização dos professores nas escolas públicas do estado de São Paulo e, quiçá, os resultados obtidos pelos alunos das séries iniciais.

3 Breve histórico da avaliação de programas no Brasil

Em 1996, em exposição no Seminário Avaliação de Políticas e de Programas Sociais, organizado pelo Instituto de Estudos Especiais da PUC-SP, Marta Arretche ressaltava a fraca tradição brasileira na avaliação de impacto (efetividade) de políticas públicas, identificando essa tendência como uma supressão do “exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo” (Arretche, 2009, p. 37).

Mesmo com o aumento do número de avaliações de programas realizados, pode-se dizer que, no Brasil, ainda está por se estabelecer a cultura do entendimento da avaliação como uma das etapas da política e da gestão administrativa.

À ideia de avaliar programas subjaz a avaliação dos profissionais envolvidos e, portanto, produz resistências, abertas ou veladas, falsos entendimentos sobre os propósitos da avaliação para fins de *accountability* ou ainda aplicações equivocadas do conceito, visando apenas à dimensão de gestão.

Lobo (2009) acrescenta que a cultura de gestão pública brasileira tende a inibir as práticas avaliativas:

[...] a ameaça sentida, e não necessariamente real, de perda de poder, com a possível vinda à luz de práticas indesejáveis e resultados inexpressivos ou mesmo inexistentes, diante dos gastos ocorridos, impede qualquer iniciativa que alguns mais afoitos, ou mais conscientes, queiram tomar (Lobo, 2009, p. 77).

Ao analisar a experiência de implementação de um sistema de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006) arrolam fatores que geraram dificuldade na implementação da experiência.

Junto ao desconhecimento, encontrou-se também alguma resistência. Como observou Wildawsky, há muitos anos as organizações não gostam de ser avaliadas (1979). Era comum a confusão entre, por um lado, avaliação e, por outro, fiscalização e controle. A avaliação tampouco era vista como “necessidade”, e muito menos prioridade, uma vez que, para os responsáveis pelos programas, o objetivo principal era conseguir, eles mesmos em circunstâncias adversas, o cumprimento de suas metas físico-financeiras. Junto a isso, uma vez que o tempo político não coincide com o tempo da produção de conhecimento, frequentemente identificava-se a ideia de pesquisa a uma atividade “acadêmica”, e não como prática para a produção de conhecimento que, ao seguir procedimentos metodologicamente apropriados, pode ser mais demorada (Vaitsman; Rodrigues; Paes-Sousa, 2006, p. 16-17).

No campo da educação, essa tendência de não aceitação da avaliação de programas não é menos vigorosa, ainda que se possam assinalar algumas ações, sobretudo patrocinadas pelo poder público, que buscaram aferir efeitos de inovações educacionais ou programas de larga abrangência. Exemplos de avaliações de impacto no setor educacional seriam a avaliação de impacto do Monhangara (Pestana, 2009, p. 55), as avaliações do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), Jornada Única em São Paulo (1992) (Vianna, 2005a, p. 143-176), do Programa de Educação Continuada (PEC), a avaliação de impacto do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) (André, 2008), a avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino--aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo (Neubauer; Davis; Sposito, 1996) e a avaliação do programa Um Salto para o Futuro (Barreto, 1997), entre outros.

Segundo diversos autores, foi a partir do fim do século XX, notadamente a partir da década de 1980, que começou a expansão das avaliações de processo ou de resultados em âmbito local ou nacional (Rus Perez, 2009; Pestana, 2009; Vianna, 2005a; Sousa, 2005). Até então, a ênfase incidia sobre a avaliação discente, sobretudo com testes e medidas focados no desenvolvimento psicológico dos indivíduos e dos grupos (a partir da década de 1960) e dos currículos e programas (notadamente a partir de meados da década de 1970). (Freitas, 2007; Sousa, 2005; Vianna, 2005a; 1978).

Sousa (2005) e Barreto et al. (2001) registram a amplitude da produção da Fundação Carlos Chagas e sua relevância, desde os primeiros anos da década de 1970, para o desenvolvimento das reflexões teórico-metodológicas sobre a avaliação de projetos e

programas educacionais no Brasil, inclusive incorporando o modelo *Context-Input-Process-Product* (Cipp), proposto pelo estadunidense Daniel Stufflebeam, que concebia a avaliação voltada para a tomada de decisões (Barreto, 2001).

Tanto Sousa (2005) quanto Barreto et al. (2001) salientam que, inicialmente, as pesquisas de Carlos Chagas se aproximaram da avaliação de currículos para, a partir da década de 1990, se concentrar na avaliação de projetos associados a políticas educacionais de relevo. Barreto et al. (2001) notam a ênfase metodológica em desenhos de pesquisa e análises de teor qualitativo que dominaram as avaliações de programas, incluindo as que buscavam aferir impactos.

De todo modo, a partir dos anos 1990 intensificaram-se as investigações sobre o impacto de políticas ou programas educacionais na qualidade do ensino. Esse impulso pode ter decorrido dos resultados das diversas avaliações de sistema que passaram a ser feitas no Brasil ou da influência das agências financiadoras dos diversos programas que foram implementados com o objetivo de melhorar a educação brasileira.

Exemplos dessas avaliações de impacto são a Avaliação do Processo de Implementação e do Impacto das Ações do Projeto de Educação Continuada, realizada pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e o estudo sobre o Impacto Socioeducacional do Programa de Educação a Distância para a Formação de Professores da Educação Básica das Universidades Públicas de Mato Grosso, realizado pelo Núcleo de Educação Aberta e à Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso, dentre outros já citados alhures.

Apesar de fundamentais para a construção do *corpus* teórico nacional sobre avaliação de impacto de programas educacionais, essas experiências ainda são recentes e relativamente escassas, para que se argumente que estudos de impacto são tradicionais na pesquisa ou na avaliação brasileiras.

É preciso avançar no sentido da maior institucionalização das avaliações não no plano meramente administrativo, fiscalizatório ou burocrático-formal, mas no plano formativo, que busque avançar no controle social sobre as intervenções realizadas e também no uso dos resultados obtidos para mudança de rumo, reajustes e melhorias, tendo como horizonte o desenvolvimento da gestão do que é público no Brasil.

É a partir do acúmulo do conhecimento nessa área que se avançará metodologicamente em termos de avaliação dos diversos programas – e de seus efeitos – e, nesse sentido, constituir modelos de gestão comprometidos com a consecução dos direitos dos cidadãos e a melhoria da condição humana.

4 Organização do trabalho

O aporte teórico deste trabalho é calcado na literatura de avaliação de impacto de programas. Inicialmente, buscou-se localizar a avaliação de impacto no seio do conceito de *accountability*, trazendo dimensões que autores como Afonso (2010), Alkin (2004), Verdug (2008) e Wagner (apud Alkin e Christie, 2004) têm apontado para o debate. Como referência aos princípios fundamentais da aferição de impactos, bem como suas possibilidades e limites e as principais características metodológicas dessas avaliações, adotaram-se obras de Scriven (2010; 1991), Cohen e Franco (1993), Baker (2000), Mohr (1992), Sosa e Tooley (1998), Schneider et al. (2007), Shadish, Cook e Campbell (2002) e Ezemenari et al. (1999).

Complementarmente, fez-se uma revisão bibliográfica sobre avaliação da formação continuada de professores com base em pesquisas nacionais e internacionais, com destaque para estas últimas. Observou-se que muitos estudos têm se dedicado a compreender que variáveis influenciam o desempenho escolar dos alunos considerando tanto características sociais, econômicas e culturais de sua família quanto suas habilidades cognitivas e fatores escolares. Alguns desses estudos tangenciam a formação do professor, mas poucos, por sua natureza, se aprofundam nessa reflexão.

Assim, este trabalho almeja traçar recortes metodológicos comuns a pesquisas focadas na avaliação de programas de formação continuada de professores e registrar suas principais conclusões e os aspectos que apontam para o aprimoramento da pesquisa.

A tese se desenvolve em seis capítulos, além desta Introdução. O Capítulo 1 divide-se em três eixos teóricos: (1) o significado do conceito de *accountability* para as avaliações de impacto, (2) significados e pressupostos teóricos e metodológicos das avaliações de impacto e (3) experiências e resultados de avaliações de impacto de programas de formação docente no Brasil e no exterior.

O Capítulo 2 explora alguns condicionantes de políticas públicas que devem ser compreendidos nas análises e avaliações de resultados ou impactos, visto que o processo e o contexto de implementação têm muitas informações que podem dar significado aos resultados obtidos. Também se apresenta o programa Letra e Vida, com destaque para seus antecedentes, objetivos e abrangência, sua estrutura e organização e sua metodologia de formação. Os pressupostos teóricos do programa, as concepções dos formuladores que influíram na sua consecução e as mudanças que lhe foram impostas ao longo do tempo são analisados com base em documentos oficiais e entrevistas.

No Capítulo 3 apresentam-se a metodologia de pesquisa utilizada para a análise quantitativa e para a pesquisa empírica e os fundamentos que originaram o desenho da pesquisa. Além disso, explicam-se as variáveis que compõem o modelo de regressão que pautou a análise secundária dos resultados de desempenho dos alunos nas provas do Saresp 2007. No fim do capítulo, apresentam-se as categorias de análise dos dados qualitativos obtidos na pesquisa de campo.

O Capítulo 4 discute os achados da análise quantitativa, de que se descrevem as variáveis e apresentam os resultados das análises de regressão, e compara a distribuição dos alunos em níveis de proficiência entre grupos de escolas diferenciados, sobretudo pela composição da equipe docente no que se refere à formação no curso Letra e Vida. Finalmente, apresentam-se estudos de árvores de decisão. Confrontam-se os resultados obtidos por meio dos três procedimentos estatísticos de análise e procura-se traçar um quadro com as características conjuntas que parecem afetar os resultados obtidos pelos alunos.

No Capítulo 5 cotejam-se os resultados quantitativos com os indícios obtidos durante a pesquisa empírica e, à luz da experiência, se delineiam interpretações sobre os efeitos do programa Letra e Vida no desempenho dos alunos. Também se apresentam as três escolas visitadas durante a pesquisa e busca-se relacionar o discurso e a prática dos professores, confrontando os depoimentos obtidos com aspectos da prática de alfabetização observados em sala de aula. Exploram-se ainda fatores contextuais como clima organizacional, composição das equipes docentes e suas implicações para a consolidação do trabalho coletivo e as percepções sobre a apropriação dos pressupostos do curso pelos diversos componentes das equipes, e se relatam as possibilidades de continuidade de formação na própria escola e as dificuldades enfrentadas para aplicação do que foi aprendido durante o curso, bem como outros limites impostos pela própria política educacional apontados pelos entrevistados.

O Capítulo 6 resume os principais achados da pesquisa e de encerra esboçando recomendações aos gestores no que tange à implementação e ao monitoramento do programa.

**AVALIAÇÃO DE
IMPACTOS DE
PROGRAMAS DE
FORMAÇÃO DOCENTE:
CONSIDERAÇÕES
TEÓRICAS E
POSICIONAMENTOS**

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E POSICIONAMENTOS¹

*Qualquer esforço válido de melhoria deveria, afinal, beneficiar o eleitorado que o nosso sistema educacional é principalmente concebido para servir. Portanto, a linha de fundo na avaliação de qualquer política ou programa de desenvolvimento profissional deveria ser o que isso significa para os estudantes e como vai beneficiá-los.*²

Thomas Guskey e Dennis Sparks, 1991

Neste capítulo, dão-se subsídios para a compreensão do conceito de avaliação de impacto e de sua complexidade, bem como das dificuldades de avaliar impactos de programas sociais, dentre eles, os educacionais. Para isso, é preciso compreender alguns dos princípios centrais e dos pressupostos teóricos inerentes à avaliação de impacto e das indicações metodológicas que a norteiam. Também se discutem resultados encontrados por pesquisadores que conduziram avaliações de programas de formação continuada, em âmbito nacional e internacional, sintetizando possibilidades e limitações de se relacionarem os resultados desses programas com resultados de desempenho obtidos pelos alunos nas escolas.

1.1 Avaliação como ferramenta de administração pública

Nos últimos 60 anos, vasto conhecimento foi produzido em avaliação de programas educacionais, gerando múltiplas teorias e modelos metodológicos. Em anos recentes, o campo revigorou-se sob a influência de novos modelos de gestão nas áreas sociais, que enfatizam a

¹ O título do capítulo é uma adaptação do título de um dos trabalhos de Heraldo M. Vianna (1997), em homenagem a esse estudioso que dedicou sua carreira à disseminação da teoria da avaliação educacional no Brasil.

² “Any valid improvement effort should, after all, benefit the constituency our educational system is principally designed to serve. Therefore, the bottom line in the evaluation of any staff development program or policy ought to be, what will this mean for students and how will it benefit them?” (Guskey; Sparks, 1991, p. 2).

avaliação dos programas de governo retomando a perspectiva de *accountability* que já havia sido fundamental no desenvolvimento da avaliação de programas e da pesquisa avaliativa.

Nas políticas de avaliação do final do século XX e início do século XXI, atribuíram-se diversos sentidos ao conceito de *accountability*. Alguns estudiosos fizeram duras críticas às políticas e avaliações embasadas nesse conceito, enquanto outros conclamaram a necessidade de se ampliarem as estratégias de responsabilização e prestação de contas na administração pública, dimensões que comumente são tomadas como equivalentes do conceito.

A despeito de usarem o termo *accountability*, a perspectiva de algumas das políticas regionais de avaliação que primam pela descentralização das ações e pelo controle dos resultados (muitas vezes traduzido em ranqueamentos e bonificações) parece afastá-las do sentido da responsabilização social que impulsionou o desenvolvimento da pesquisa avaliativa nos anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos.

Em sua tentativa de precisar o significado do termo e considerando a tradução do original em inglês, Vianna (1997b) afirmou:

Aos poucos começou a impor-se o conceito de *accountability*, palavra difícil de traduzir com exatidão; contudo, percebe-se que está relacionada à expressão *to be accountable for* – ser responsável por – daí a tradução que usualmente empregamos – responsabilidade educacional. Por outro lado, é preciso lembrar, também, que *account* tem um sentido contábil, financeiro. Haveria, assim, uma preocupação maior com as grandes despesas governamentais para a obtenção de resultados muitas vezes decepcionantes, em decorrência, inclusive, da irrelevância metodológica da maioria dos projetos (p. 178-179).

Soares (2007), por sua vez, reforça o caráter de gerenciamento que o termo assumiu na gestão pública:

Uma forma de relação entre a escola e o sistema cada vez mais considerada é a chamada responsabilização social, tradução do termo da língua inglesa *accountability*. São vários os formatos possíveis, mas em todos eles está implícita a idéia de *alocação seletiva de mais recursos tendo como contrapartida os resultados obtidos* (p. 148, grifo nosso).

No documento *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, produzido pela Unesco em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o conceito de *accountability* é retomado no sentido de “prestação de contas” e se defende sua importância para a educação:

Uma maior autonomia da escola reconhece a importância da prestação de contas (*accountability*), cujo objeto é entregar informação à comunidade, às autoridades e à sociedade no geral para saber se o estabelecimento está cumprindo com as metas e funções acordadas. O sistema de prestação de contas se associa à melhoria do desempenho dos alunos não só porque faculta a atores extraescolares – desde pais até instâncias centrais de planejamento e avaliação – exigirem uma oferta pertinente e de qualidade, mas também porque introduz na escola rotinas de compromisso e monitoramento, que impõe maior sentido de responsabilidade pelo funcionamento e pelos resultados³ (Cepal; Unesco, 2005, p. 80, tradução nossa).

A ideia de *accountability* ultrapassa a mera perspectiva de gerenciamento financeiro, tangendo também o gerenciamento político. Essa perspectiva encontra terreno fértil em Verdug (2008), para quem as avaliações teriam quatro grandes propósitos: *accountability*, melhoria, conhecimento básico e suporte estratégico, sendo o terceiro visto como um efeito positivo dos dois anteriores.

De fato, o autor salienta os dois primeiros como razões proeminentes para fazer avaliações e vê os outros usos da avaliação, mais estratégicos e relacionados à política e à administração ou a jogos de poder dissimulados ou ocultos nos intentos mais racionais declarados antes (Verdug, 2008, p. 101-114). Segundo ele, é inerente à avaliação a possibilidade de ser instrumento de melhoria, conhecimento e *accountability*, conceito que define como o “propósito de fazer avaliação para prover informação relacionada ao objetivo de saber se os administradores têm exercido os poderes que lhes foram delegados e cumprido seus deveres adequadamente”⁴ (Verdug, 2008, p. 291, tradução nossa).

Essa multiplicidade de dimensões do conceito também aparece em Afonso, que distingue *modelo e sistema de accountability*, construídos a partir de formas parciais de *accountability*. Estas, por sua vez, se sustentariam em três pilares: o da avaliação (para informação e ajuizamento de valor), o da prestação de contas (como “responsabilidade”⁵,

³ “Una mayor autonomía de la escuela reconoce la importancia de la rendición de cuentas (*accountability*), cuyo objeto es entregar información que permita a la comunidad, a la autoridad y a la sociedad en general saber si el establecimiento está cumpliendo con las metas y funciones acordadas. El sistema de rendición de cuentas se asocia al mejoramiento en el desempeño de los alumnos no sólo porque faculta a actores extra-escuela —desde padres hasta instancias centrales de planificación y evaluación— para exigir una oferta pertinente y de calidad, sino porque también introduce en la escuela rutinas de compromiso y monitoreo, que imponen mayor sentido de responsabilidad por el funcionamiento y los resultados” (Cepal; Unesco, 2005, p. 80).

⁴ “The aim of doing evaluation in order to provide information pertaining to the issue of whether stewards have exercised their delegated powers and discharged their duties properly. Accountability evaluation enables the delegating body to hold the persons to whom powers and responsibilities’ are delegated responsible for what they have achieved, particularly the worth of an intervention. Also to challenge the strategic direction of the intervention” (Verdug, 2008, p. 291).

⁵ *Responsability* é conceito complementar a *accountability* e não foi traduzido por “responsividade” para não ser confundido com a avaliação “responsiva” de Stake.

answerability ou justificação) e o da responsabilização (assunção de responsabilidades, persuasão, imposição ou sanção) (Afonso, 2009).

Assim, não haveria concorrência entre os significados, mas tendências que se sobressaem nos modelos e nas políticas emergentes (Afonso, 2009). Isso significa que a política ou o modelo em voga em determinado país pode enfatizar a dimensão de persuasão ou de assunção de responsabilidades, ambas situadas pelo autor no pilar da responsabilização. No mesmo sentido, avaliações externas aplicadas apenas para prestação de contas constituiriam outra forma parcial de *accountability*. Em sua análise das políticas portuguesas, constata a construção de diversos modelos de *accountability*, mas não vê um sistema formalizado de responsabilização, da forma como o concebe:

Chamo *modelo de accountability* a uma estrutura mais complexa, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, formando sentido como um todo. [...] Chamo *sistema de accountability* a um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do *bem comum*, democracia, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação, transparência, responsabilização, cidadania ativa, *empowerment*, entre outros (Afonso, 2009, p. 60, grifos do autor).

Das concepções do autor, infere-se que, em defesa do interesse público, seria desejável instaurar um sistema de *accountability*, mas que dificilmente se atingiria esse nível de gestão pública. Aponta ainda que percebe em Portugal (e tal realidade não difere da brasileira) a coexistência de modelos de *accountability*, com ênfase em algum dos pilares que define (avaliação, prestação de contas ou responsabilização), sem que haja um sistema consolidado.

Ao afirmar que o conceito de *accountability* gerou a necessidade de avaliações, Alkin e Christie (2004) definem outras dimensões importantes para a compreensão da avaliação de programas. Resgatam a classificação de Wagner, para quem o processo de responsabilização, em seu sentido amplo, envolve relatar, justificar a análise e manter os responsáveis responsabilizados (*answerability*). A avaliação, contudo, não teria poder para manter os envolvidos no programa responsáveis, mas daria informações que permitissem responsabilizá-los (Alkin; Christie, 2004)

Alkin retoma ideia de um artigo de sua autoria publicado em 1972 para defender três tipos de responsabilização, diretamente ligados a estágios de avaliação: *accountability* de objetivos, de processo e de resultados. Exemplifica os dois primeiros com os modelos de avaliação tipicamente defendidos por Michel Scriven (avaliação livre de objetivos) e o

modelo Cipp, proposto por Stufflebeam, que concebe a avaliação para a tomada de decisões (Alkin; Christie, 2004).

Considerando a classificação proposta por Wagner, conclui-se que no caso brasileiro a dimensão de *answerability*, que se seguiria à análise e justificativa dos resultados obtidos nas avaliações, ainda está em desenvolvimento. Mesmo que o autor ressalte que essa não é uma etapa da avaliação, o avanço na compreensão de sua importância para o desenvolvimento das dimensões anteriores possibilitaria vislumbrar a avaliação para além de um processo ou produto meramente burocrático ou de fiscalização das políticas públicas.

Além disso, a ideia de *accountability* de resultados (aferição do alcance dos objetivos), ainda muito ligada à culpabilização (muito diferente da responsabilização defendida aqui) ou à prestação de contas (fiscalização), precisaria ser mais discutida e analisada em conjunto com a ideia de *accountability* de objetivos e de processo. Análises de objetivos de programas e de seus processos, diretamente relacionadas a avaliações de políticas e de implementação, são complementares à avaliação de resultados e, para o alcance do *sistema de accountability* vislumbrado por Afonso, deveriam ocorrer de formar cíclica.

Independentemente das dimensões e dos modelos teóricos de *accountability* disponíveis na literatura, a leitura dos diversos autores dá a perceber a relevância de resgatar o conceito mais amplo de responsabilização e propor avaliações sobre essa base, focalizando a atenção no uso das informações obtidas e em sua disponibilização como instrumento de ação e controle sociais sobre os serviços prestados e recebidos.

Nessa perspectiva, os resultados das avaliações de programas educacionais, mais precisamente das avaliações de impacto, são importantes não só para o planejamento educacional, mas também por sua contribuição para a concretização de um modelo de *accountability* que talvez venha a configurar um sistema de responsabilização e prestação de contas com vistas ao bem comum. É nessa perspectiva que se defende aqui a avaliação de impacto como questão social e instrumento de responsabilização.

1.2 O que é avaliação de impacto?

A avaliação de um programa social pode envolver diversas etapas: a *análise da proposta* (examina se o programa é importante e relevante para o objetivo predefinido, se o desenho está adequado, projeta possíveis resultados etc.), *da implementação* (avalia se o

projeto é conduzido conforme o planejado), dos *resultados imediatos* (analisa se o programa implementado atingiu os objetivos previamente definidos) e *dos impactos* (entendidos aqui como resultados e efeitos da intervenção a longo termo e que persistem mesmo depois da intervenção).

Contudo, na vasta literatura existente sobre avaliação de programas, as etapas preconizadas nem sempre são essas, assim como tampouco se equivalem os conceitos adotados pelos diversos autores; muitas vezes, a ideia de impacto está incorporada na avaliação de resultados, e os termos tomados como sinônimos. A próxima seção procura compreender o conceito e os diferentes significados que são atribuídos ao termo *impacto*.

1.2.1 Diversidade de conceitos e unidade de princípios

Usualmente, a avaliação de impacto é entendida como a forma de medir o efeito de determinado programa a fim de saber em que medida seus objetivos foram atendidos. Essa avaliação é feita algum tempo depois do término de um projeto (ou de uma fase do projeto) com o propósito de avaliar suas influências.

Mesmo entre os autores que distinguem “resultados” de “impactos”, há várias definições de avaliação de impacto, havendo pouco consenso nas referências pesquisadas.

Michael Scriven, por exemplo, no clássico *Evaluation Thesaurus*, define avaliação de impacto como “uma avaliação focada nos resultados ou retornos do investimento, em vez de no processo, na entrega, ou na avaliação da implementação”⁶ (1991, p. 190, tradução nossa). Aí, impacto relaciona-se ao foco da avaliação, e pode-se inferir que impactos e resultados (*outcomes*) são indistintamente entendidos como “efeitos”, ou seja, têm alguma ligação com a intervenção, podendo ocorrer “durante”, “ao final” ou “posteriormente” (Scriven, 1991, p. 250). O exemplo de Scriven ilustra a tendência ao uso intercambiável desses termos, encontrados em outros autores (Weiss, 1998; Stufflebeam; Webster, 1980).

Ezemenari, Rudqvist e Subbarao (1999) concordam com Scriven: para falar em “impactos” é preciso poder relacioná-los à intervenção. Segundo sua definição, “avaliação de

⁶ “An evaluation focused on outcomes or payoff rather than process, delivery, or implementation evaluation” (Scriven, 1991, p. 190).

impacto consiste em avaliar resultados e, então, o desenvolvimento a curto e médio prazo resultante de uma intervenção”⁷ (p. 2, tradução nossa).

Mohr (1992) prefere a expressão “análise de impacto” e acredita que haja impacto quando uma intervenção afeta o estado de um objeto ou fenômeno “mais de uma vez”:

Vamos tomar a expressão *análise de impacto* para significar a determinação da extensão em que um conjunto de atividades humanas dirigidas (X) afeta o estado de alguns objetos ou fenômenos (Y_1, \dots, Y_k) – pelo menos algumas vezes –, determinando por que razão os efeitos foram tão pequenos, ou grandes, como acabaram por ser⁸ (p. 1, tradução nossa).

O autor acredita que, para atribuir um efeito (o estado de algum objeto ou fenômeno) a uma determinada causa (atividade humana dirigida), é necessário que, independentemente do contexto, a relação se mantenha. Ou seja, deve ser possível repetir o experimento ou a intervenção algumas vezes, obtendo o mesmo tipo de resultado, para poder lhe atribuir a condição de impacto.

A possibilidade de relacionar a intervenção a um resultado é uma característica também apontada por Baker (2000) em sua definição de avaliação de impacto. Para ela, a avaliação de impacto não se preocupa apenas em mensurar/interpretar os resultados do programa, mas analisa em que medida eles podem ser atribuídos ao programa e *somente a ele*. Contudo, a autora não toca na necessidade de replicabilidade:

A intenção da avaliação de impacto é determinar mais amplamente se o programa teve os efeitos desejados nos indivíduos, domicílios e instituições e se aqueles efeitos podem ser atribuídos à intervenção do programa. Avaliações de impacto também podem explorar consequências não previstas, positivas ou negativas, nos beneficiários⁹ (p. 1, grifo nosso).

Nesse sentido, entende-se a avaliação de impacto como em Scriven: a mensuração do efeito de determinada intervenção (um programa educacional, por exemplo) sobre determinado alvo, a fim de saber em que medida se alterou a situação inicial. A diferença entre Baker e Scriven é que aquela busca distinguir a avaliação de impacto da de resultados.

Outro aspecto que gera diferenças na teoria que trata de avaliação de impacto refere-se ao momento em que ela se realiza, pois a terminologia também se relaciona ao uso prévio da avaliação com o objetivo de prever impactos possíveis de um programa antes mesmo de sua implementação:

⁷ “Impact evaluation consists of assessing outcomes and, thus, the short or medium-term developmental resulting from an intervention” (Ezemenari; Rudqvist; Subbara, 1999, p. 2).

⁸ “Let us take the term impact analysis to mean determining the extent to which one set of directed human activities (X) affected the state of some objects or phenomena (Y_1, \dots, Y_k) – at least sometimes – determining why the effects were as small or large as they turned out to be” (Mohr, 1992, p. 1).

⁹ “Impact evaluation is intended to determine more broadly whether the program had the desired effects on individuals, households, and institutions and whether those effects are attributable to the program intervention. Impact evaluations can also explore unintended consequences, whether positive or negative, on beneficiaries.” (Baker, 2000, p. 1).

Ex-ante ou avaliação de impacto: uma avaliação que visa prever a possibilidade de alcançar os resultados esperados de um programa ou intervenção ou prever seus efeitos inesperados. Esta é feita antes de o programa ou da intervenção ser formalmente aprovado ou começar¹⁰ (The Independent Evaluators' Webring, 2006, tradução nossa).

Na citação, avaliação *ex-ante* e *impact assessment* são tomadas como sinônimos, enquanto o uso mais comum do conceito de avaliação de impacto, relativo à medida dos efeitos de determinada iniciativa, comumente a identifica como avaliação *ex-post*.

Para Cohen e Franco (2008, p. 118), a avaliação de impacto pode acontecer em diferentes momentos, no início do programa ou projeto (*ex-ante*), durante sua implementação ou no fim (*ex-post*).

Cabe ressaltar, na citação do The Independent Evaluators' Webring, o uso indistinto de *assessment* (normalmente relacionado à avaliação de habilidades ou cognição, ou seja, a características de pessoas) e *evaluation* (mais comumente relacionado à avaliação de programas, produtos e fenômenos).

Impact assessment é outra expressão usada para designar a avaliação focada em resultados ligados diretamente a determinada intervenção. Bickman (2005), por exemplo, no verbete que produziu para a *Encyclopedia of Evaluation*, prefere o uso de *impact assessment*:

A avaliação de impacto é focada nos resultados ou impactos de um programa, um política, uma organização ou uma tecnologia. Tipicamente, avaliações de impacto tentam fazer inferências causais entre o avaliado e o resultado. [...] Avaliação de impacto também é referida como resultado, impacto ou avaliação somativa¹¹ (Bickman, 2005, p. 194, tradução nossa).

Também para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) impacto é o efeito causado, direta ou indiretamente, por uma intervenção, indicando claramente esse tipo de avaliação para o final do processo de implementação do programa:

O ponto de partida é a definição de impacto do Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD), que é a seguinte: estabelecimento de resultados, positivos e negativos, efeitos de longo prazo, primários ou secundários, produzidos por uma intervenção para o desenvolvimento, direta ou indiretamente, intencional ou involuntária. Essa definição amplia a avaliação de impacto para além de efeitos diretos, para incluir a gama completa de impactos em todos os níveis da cadeia de resultados¹² (Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, 2008, tradução nossa).

¹⁰ “Ex-ante evaluation or impact assessment: An assessment which seeks to predict the likelihood of achieving the intended results of a programme or intervention or to forecast its unintended effects. This is conducted before the programme or intervention is formally adopted or started” (The Independent Evaluators' Webring, 2006).

¹¹ “Impact assessment is an evaluation focused on the outcomes or impact of a program, policy, organization, or technology. Impact assessments typically try to make a causal inference that connects the evaluand with an outcome. [...] Impact assessment is also referred to as outcome, impact, or summative evaluation” (Bickman, 2005, p. 194).

¹² “The starting point is the Development Assistance Committee (DAC) definition of ‘impact’, which is: ‘positive and negative, primary and secondary long-term effects produced by a development intervention, directly or indirectly, intended or unintended’. This definition broadens impact evaluation beyond direct effects to include the full range of impacts at all levels of the results chain” (OCDE, 2008).

Nessa definição, relaciona-se o termo “impacto” ao momento em que se dá a avaliação, sendo comum na literatura o uso da palavra “resultados” (*outcomes*) associada a efeitos de curto e médio prazo, enquanto a avaliação de impacto é associada aos efeitos de longo prazo, indo, portanto, além da avaliação do que ocorreu após uma intervenção. Esse entendimento de impactos enquanto resultados de longo termo é bastante comum na literatura.

A esta altura, pode-se perguntar se há realmente diferença entre avaliações de impacto e avaliações de resultados ou se a questão é apenas semântica, pois a ambas se atribui um efeito de uma determinada intervenção. Parece inegável que há uma questão ideológica no uso terminológico e que o que está em jogo ultrapassa a semântica, pois o termo “impacto” pode ter, a depender do contexto, uma conotação muito mais forte do que o mero uso de “resultado” ou “resultado de longo prazo”.

O Banco Mundial traz uma definição que permite uma diferenciação clara entre avaliações de resultados e de impactos:

Embora haja debate dentro da profissão sobre a definição precisa de avaliação de impacto, o uso do termo pela Nonie¹³ provém da adoção da definição de impacto do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE), como “efeitos de longo termo, positivos ou negativos, primários ou secundários, produzidos por uma intervenção em desenvolvimento, direta ou indiretamente, intencional ou não intencional”. Adotar a definição do CAD leva a um foco de duas premissas subjacentes às avaliações de impacto: (a) atribuição: as palavras “efeitos produzidos por” [...] implicam uma abordagem para avaliação de impacto que é atribuir impactos a intervenções, em vez de apenas avaliar o que aconteceu. (b) contrafactual: [...] o conhecimento sobre os impactos produzidos por uma intervenção requer uma tentativa de aferir o que teria acontecido na ausência da intervenção e a comparação com o que tem ocorrido com a implementação da intervenção¹⁴ (Leeuw; Vaessen, 2009, p. 9, tradução nossa).

Nesse sentido, haveria uma diferenciação ligada ao uso de “avaliação de resultados” (entendida como medida do que aconteceu) e “avaliação de impactos”: a atribuição de

¹³ A Network of Networks on Impact Evaluation (Nonie) é uma rede composta pela Rede de Avaliação da OCDE, pelo Grupo de Avaliação das Nações Unidas, pelo Grupo de Cooperação para Avaliação e pela Organização Internacional para Cooperação em Avaliação.

¹⁴ “Although there is debate within the profession about the precise definition of impact evaluation, Nonie’s use of the term proceeds from its adoption of the Development Assistance Committee (DAC) of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) definition of impact, as ‘the positive and negative, primary and secondary long-term effects produced by a development intervention, directly or indirectly, intended or unintended’. Adopting the DAC definition of impact leads to a focus on two underlying premises for impact evaluations: (a) attribution: the words ‘effects produced by’ [...] imply an approach to impact evaluation that is about attributing impacts to interventions, rather than just assessing what happened. (b) counterfactual: [...] knowledge about the impacts produced by an intervention requires an attempt to gauge what would have occurred in the absence of the intervention and a comparison with what has occurred with the intervention implemented” (Leeuw; Vaessen, 2009, p. 9).

causalidade e a definição de um contrafactual. Principalmente o elemento de contrapartida (contrafactual) parece ser a chave para a distinção entre resultados e impactos, pois é possível avaliar “resultados” (o que aconteceu após a intervenção) sem estabelecer um grupo de comparação, mas este último parece essencial para se falar em impactos.

Tanto Añorga e Valcárcel¹⁵ (2000, apud Benítez, 2007) quanto Ferrer¹⁶ (2002, apud Benítez, 2007) destacam a complexidade da avaliação de impacto. Para Añorga, a avaliação de impacto é global e implica a necessidade de avaliar todo o processo – não só as metas e objetivos do programa ou da intervenção, mas também o contexto, a evolução e os resultados até chegar aos impactos, por meio de diferentes instrumentos. Estes instrumentos deveriam ser abrangentes e captar a natureza multifatorial dos impactos e dos efeitos que a intervenção, ao interagir com o objeto avaliado e seu entorno, imprime no social. Já para Ferrer essa complexidade se traduz na incorporação, às avaliações de impacto, de outros tipos de avaliação, que a complementem.

Finalmente, vale destacar a diferença entre os conceitos de *resultado*, *efeito* e *impacto*, que em diversos exemplos aqui mencionados foram tratados indistintamente. Neste trabalho, considera-se que abrangem noções distintas, cujo entendimento influi na escolha dos indicadores mais adequados para aferir os resultados obtidos pelo programa.

Cohen e Franco (2008), por exemplo, definem *efeitos* como resultados, comportamentos ou acontecimentos devidos à influência ou ao uso de algum aspecto do programa ou projeto, enquanto *impacto* seria a consequência dos efeitos e expressaria “o grau de consecução dos objetivos em relação à população-meta do projeto” (p. 93).

Draibe (2001) faz importante distinção entre *resultados* (no sentido estrito, como sinônimo de desempenho ou, em inglês, *outcomes*), *efeitos* e *impactos*. Para a autora, resultados seriam os produtos diretos do programa, previstos em suas metas, enquanto os *efeitos* seriam outras influências do programa que afetariam o meio social ou institucional a ele circunscritos. *Impactos* seriam mudanças de longo termo na realidade sobre a qual o programa intervém e que lhe podem ser atribuídas.

Assim, enquanto Cohen e Franco assumem que o impacto de uma intervenção se dá por uma somatória de efeitos, numa hierarquia na qual os impactos englobariam diferentes efeitos, a distinção proposta por Draibe remete às dimensões de influência do programa

¹⁵ ANÓRGA MORALES, J. Y VALCÁRCCEL, N. *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular de Maestrias y Doctorados: hacia una propuesta avanzada*. La Habana, 2000.

¹⁶ FERRER MADRAZO, M. T. *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2002.

(relacionada a seus objetivos, social e institucional), que podem ou não estar concatenadas. Nesse sentido, um programa poderia alcançar os resultados almejados, ter efeitos sobre a população, mas não impactar como esperado.

O Quadro 1.1 reflete a aplicação da lógica de Draibe ao programa Letra e Vida.

Tipos de resultado – Letra e Vida		
Resultados propriamente ditos	Impactos	Efeitos (desejados/positivos¹⁷)
Número de formadores preparados para aplicar o Programa	Avanço nos resultados dos alunos cujos professores participaram do Programa	Mudanças no nível de informação dos professores sobre a prática construtivista
Número de professores formados no Programa	Melhora dos índices de alfabetização do estado e da proficiência de leitura dos professores alfabetizadores	Formação de grupos de estudo na escola para aprofundamento e discussão sobre alfabetização
Resultados dos ex-cursistas em avaliações, provas de concurso etc.	Mudanças na prática pedagógica desses professores após a participação no curso	Satisfação dos pais com o processo de alfabetização dos filhos

Quadro 1.1 – Discriminação dos tipos de resultados de programas: exemplos

Nesse sentido, a avaliação de efeitos e impactos, sobretudo esta, é muito mais complexa que a avaliação dos resultados, talvez um motivo para que elas sejam raras no Brasil. Na próxima seção, discutem-se as dificuldades inerentes a desse tipo de avaliação.

1.2.2 Dificuldades da realização de avaliações de impacto

Como visto nas definições anteriores e conforme destacado por Sulbrandt (1993), para que se possam avaliar os impactos e efeitos de determinada situação a partir da realização programas, projetos ou ações, há que identificar as mudanças *decorrentes* deles e sua efetividade. Para isso, é preciso encontrar mecanismos que permitam estabelecer relações de causalidade entre ações do programa e resultados finais específicos, isto é, “estabelecer os efeitos natos de uma intervenção social. Se entender por efeitos natos aqueles que são estritamente imputáveis ou atribuídos ao programa, livres de possíveis efeitos de outros elementos contaminantes que estão presentes na situação” (Sulbrandt, 1993, p. 317).

¹⁷ Tanto efeitos quanto impactos podem ser negativos ou não esperados – daí a distinção.

A avaliação dos efeitos e dos impactos que dependem de uma intervenção é, por sua natureza, extremamente complexa, visto que tem implícitas questões relativas à inferência causal (Schneider, 2007; Ezemenari; Rudqvist; Subbarao, 1999; Sulbrandt, 1993).

A depender do tema e da área da pesquisa, isolar o efeito de uma variável é sabidamente difícil – e às vezes impossível. Quando se trata de avaliar efeitos e impactos de um programa sobre pessoas, cujas ações e reações envolvem uma complexidade de fatores, por exemplo, é difícil eliminar outras explicações que possam justificar parcialmente o resultado da avaliação. Como isolar, por exemplo, o impacto de um curso na prática de um profissional, sem a possibilidade de controlar seus conhecimentos anteriores?

A essas dificuldades, soma-se outra, anterior à própria medição de resultados: a carência de informações disponíveis sobre a implementação do programa, para que se possam controlar outros fatores que possam intervir nos resultados alcançados.

Além disso, muitas vezes, objetivos e metas de avaliação não são bem definidos ou mudam constantemente, dificultando a aferição dos resultados esperados e inesperados por falta de parâmetros confiáveis para balizar essa avaliação. Assim, constantes alterações na agenda política, que frequentemente imprimem mudanças no desenho e na implementação dos programas, dificultam a realização de avaliações de impacto, que requerem metodologias mais complexas e com mais controle sobre as variáveis, a fim de que os resultados obtidos sejam confiáveis.

Na visão de Sulbrandt (1993), os aspectos mais importantes dos programas sociais que dificultam avaliações de impacto são:

a) Os problemas que se pretendem enfrentar mediante as políticas e programas são debilmente estruturados e não podem ser definidos de maneira rigorosa. b) As políticas e os programas desenhados e aprovados pelo governo não perseguem um objetivo único, mas sim objetivos múltiplos, às vezes inconsistentes, e suas metas são definidas de maneira ambígua, da qual emanam não só problemas técnicos, mas também necessidades táticas para assegurar sua aprovação. c) As metas tendem a ser redefinidas no transcurso da implementação. Uma das razões que explica essas modificações e mudanças de metas é o processo de aprendizagem social que uma organização experimenta ao desenvolver um programa. d) A debilidade das tecnologias e informações utilizadas em quase todos os programas sociais permite concluir que as relações causais que vinculam os insumos com os produtos, resultados e impactos não respondem a um conhecimento certo e válido, mas, no melhor dos casos, constituem apenas hipóteses a verificar¹⁸ (Sulbrandt, 1993, p. 325-326, tradução nossa).

¹⁸ “a) Los problemas sociales que se pretenden enfrentar mediante estas políticas y programas son débilmente estructurados y no pueden ser definidos de manera rigurosa. b) Las políticas y programas diseñados y aprobados por el gobierno no persiguen un objetivo único sino objetivos múltiples, a veces inconsistentes, y sus metas son

Segundo Sulbrandt (1993) e Rossi e Freeman (1989), esses dificultadores para a realização de uma avaliação de impacto são bastante frequentes, sobretudo se os formuladores do programa não preveem esse tipo de avaliação e, portanto, não se preocupam diretamente com elementos essenciais para sua realização. Além disso, características que hoje assumem as políticas e os programas sociais – falta de continuidade, inconsistência de objetivos e mudanças durante a execução – também dificultam a realização dessas avaliações.

Complementarmente, Ezemenari, Rudqvist e Subbarao (1999) consideram que o problema central da avaliação de impacto é separar os fatores intervenientes, sejam eles observáveis ou não, que também são causa dos resultados obtidos, em concomitância com a intervenção avaliada. Ademais, outros eventos podem estar relacionados aos resultados, mas não ter sido causados pelo projeto avaliado.

Segundo os autores, o problema essencial da avaliação de impacto recai sobre a endogeneidade (*endogeneity*), situação em que outros fatores afetam simultaneamente a intervenção e os resultados, tornando difícil desvincular o efeito puro da intervenção em análise.

Em educação, parece, pois, que as discussões metodológicas sobre aferição de impacto deveriam centrar-se nas formas de redução e controle da endogeneidade, visto que, por sua natureza e complexidade, sempre haverá outras variáveis concomitantes a considerar.

Um exemplo diz respeito ao tema central deste trabalho: formação continuada de professores. Diversas são as oportunidades de formação continuada que os professores têm durante sua carreira. Há ainda a formação que ocorre no interior da escola, por seus pares. Além disso, a natureza do conhecimento não é estanque, e a cada formação o professor integra mais um ponto a uma rede de conhecimentos que vai construindo ao longo da vida. Aí, a analogia com uma colcha de retalhos é perfeita. Às vezes, um curso ajuda o professor a estabelecer relações para as quais ele atentou numa oportunidade de formação anterior ou até mesmo numa aula que preparou recentemente.

Isso não significa que não seja possível avançar no conhecimento sobre impactos de formação continuada nos professores e alunos, mas antes que é preciso ampliar o

definidas de manera ambigua, lo cual obedece no solo a problemas técnicos sino también a necesidades tácticas para asegurar su aprobación. c) Las metas tienden a ser redefinidas, dentro de cierto rango, en el transcurso de la implementación. Una de las razones que explica estas modificaciones y cambios de metas es el proceso de aprendizaje social que experimenta una organización al desarrollar un programa [...]. d) El carácter blando de las tecnologías utilizadas en la casi totalidad de los programas sociales significa que las supuestas relaciones causales que vinculan los insumos y las actividades con los productos, resultados e impactos no responden a un conocimiento solo hipótesis a verificar” (Sulbrandt, 1993, p. 325-326).

entendimento de avaliação de impacto e, sem dúvida, procurar superar as limitações que se lhe interpõem.

Enquanto que as características exploradas neste texto tornam difícil a execução da avaliação de impacto, tal como definida anteriormente, a lógica de responsabilização social, prestação de contas e gerenciamento demanda, paradoxalmente, o desenvolvimento desse tipo de avaliação, gerando a necessidade de modelos alternativos de análise da efetividade de um programa.

Tais modelos deveriam considerar as informações já existentes, ser factíveis (é ocioso pensar em desenhos complexos e caros que não passem do nível do planejamento por impossibilidade de aplicação) e iluminar o entendimento sobre os resultados das ações realizadas, contribuindo com a gestão pública de serviços educacionais. A busca pela ampliação do conceito de avaliação de impacto começará na próxima seção, com a tentativa de ampliação do conceito de causalidade.

1.2.3 A complexidade do conceito de causalidade

Considerando as complexidades e dificuldades inerentes à avaliação de impacto e à determinação de relações de causa e efeito, a conceituação de causalidade para ciências sociais têm sido discutida e ampliada.

Já nos idos de 1971, Suchman propôs que avaliações de impacto nessa área deveriam ser desenhadas para considerar uma “multiplicidade de causas” e “interdependência de eventos”.

Avaliações de sucesso devem ser feitas em termos de probabilidades condicionais, envolvendo ataques a fatores causais os quais são apenas eliminatórios, contribuintes ou precipitantes, ao invés de determinantes. O efeito de qualquer atividade individual vai depender de outras circunstâncias também presentes e refletirá uma série de eventos antecedentes¹⁹ (Suchman, 1971, p. 46, tradução nossa).

Assim, qualquer explicação do êxito ou fracasso de um programa em alcançar determinado efeito ou conjunto de efeitos deveria levar em conta as condições em que o

¹⁹ “Evaluations of success must be made in terms of conditional probabilities involving attacks upon causal factors which are only disposing, contributory, or precipitating rather than determining. The effect of any single activity will depend upon other circumstances also being present and will itself reflect a host of antecedent events” (Suchman, 1971, p. 46).

programa foi iniciado, os eventos que se interpuseram entre o início e o momento em que os resultados foram produzidos e as consequências que se seguiram dos efeitos. Para Suchman, nenhum programa é uma entidade em si, mas deve ser visto como parte de um sistema social em curso. Assim, o que se deve apreender na avaliação de impacto é a cadeia de eventos. Mais do que procurar entender que evento isolado foi determinante para o resultado obtido, o pesquisador deveria se interessar em observar que eventos, em conjunto, o produzem.

Para o objeto deste estudo, em que não é possível atribuir os resultados dos alunos a apenas um evento, essa noção é essencial, mudando o foco da pesquisa para a cadeia de eventos que influenciam esses resultados.

Alguns autores têm defendido que, em ciências sociais, não é possível falar em causalidade direta entre ações e resultados, apontando alternativas teóricas ao conceito²⁰. Um exemplo do exposto é a noção de *multicausalidade*, ou causalidade complexa, na qual os eventos não têm apenas uma causa e, não raro, cada evento tem diversos efeitos.

Sosa defende a existência de uma variedade de definições. Em sua teorização, percebe a existência de causalidade nomológica, consequencialista, material ou inclusiva, argumentando que o aspecto que as homogeneiza é a necessidade de explicar as mudanças, embora cada uma tenha características próprias (Sosa, 1993).

Scriven (1991) aponta duas características fundamentais para que se façam afirmações causais: a garantia de manipulabilidade da variável que é a possível causa de um efeito²¹ e o respeito à natureza dependente do contexto.

Kellstedt e Whitten (2009) também enfatizam o caráter multivariado dos fenômenos sociais, ponderando que os pesquisadores deveriam sempre considerar que eles têm muitas outras causas possíveis, às quais é preciso estar atento e controlar, mesmo quando a teoria que se quer testar é bivariada (envolve apenas a relação entre duas variáveis). Os autores acreditam que toda teoria causal deveria ser examinada sob quatro questões:

²⁰ Diversos são os autores que se dedicam ao estudo da causalidade em ciências sociais, e não é objetivo deste trabalho esgotar todas as posições em relação ao assunto, mas sim ilustrar alternativas que iluminaram aqui o entendimento das relações causais. Kaplan (2009) fornece uma visão atualizada da evolução filosófica ou metodológica da inferência causal, e Schneider et al. (2007) discutem fundamentos metodológicos de pesquisas que usam bases de dados para estudar relações de causalidade.

²¹ Um método de instrução ou um material didático podem ser possíveis causas dos resultados dos alunos em uma prova, por exemplo. São variáveis manipuláveis pelo pesquisador. Já atributos como cor ou raça não são manipuláveis. Ainda que possam ser variáveis correlacionadas aos resultados, Scriven explica que os participantes de um programa não são expostos potencialmente a essas variáveis, não havendo motivos para considerá-las como possíveis causa em estudos dessa natureza.

- 1) Há um mecanismo causal possível que conecta X to Y?
- 2) Poderia Y causar X?
- 3) Existe covariância entre X e Y?
- 4) Há alguma variável confundidora Z que se relaciona a X e a Y e faz com que a associação observada entre X e Y seja espúria?²² (Kellstedt; Whitten, 2009, p. 48, tradução nossa).

Schneider et al. (2007) apontam a necessidade de os estudos de impacto se preocuparem em estimar a probabilidade de um efeito. Segundo os autores, essa estratégia permitiria ao pesquisador compreender por que certos efeitos ocorrem em algumas situações e não em outras. Além disso, chamam a atenção para a distinção entre pesquisas cujo foco é identificar o efeito de uma causa e, muitas vezes, compreender a força da relação e pesquisas cujo foco é o estudo da causa de um efeito, pois a natureza da questão da pesquisa delimitaria as fronteiras para a escolha dos métodos de investigação e desenhos de pesquisa.

Baseados nas indicações de Holland, Schneider et al. (2007) apontam quatro critérios necessários à inferência causal: relatividade causal (o efeito de uma causa deve sempre ser avaliado com relação a outra causa), manipulação causal (cada participante tem que ter sido potencialmente exposto às causas consideradas), ordenação temporal (a exposição do participante à provável causa deve ter ocorrido num tempo determinado ou dentro de um período específico) e eliminação de explicações alternativas (os pesquisadores devem conseguir eliminar outras possíveis explicações para a relação entre a possível causa e os efeitos, medidos por um resultado de interesse) (Schneider et al., 2007, p. 17-18).

Outros autores levam o debate para além do número de fatores associados a uma causa, propondo a ampliação do conceito para a consideração das circunstâncias em que se deu o evento causal.

Para Mackie²³ (apud Kaplan, 2009), por exemplo, uma das dificuldades de estabelecer causalidade é distinguir entre as condições (necessárias e suficientes) e as causas quando se analisam diversos fatores em relação aos resultados observados. Ambas (condições e causas), por sua vez, ocorrem em um contexto, denominado pelo autor *campo causal*, que engloba uma somatória de fatores que podem causar os efeitos obtidos. O autor acredita que é necessário determinar, dentre esses fatores, quais constituem a condição mínima suficiente para que o efeito ocorra. Além disso, considera que cada fator isolado pode ser o que ele

²² “(1) Is there a credible causal mechanism that connects X to Y? (2) Could Y cause X? (3) Is there covariation between X and Y? (4) Is there some confounding variable Z that is related to both X and Y and makes the observed association between X and Y spurious?” (Kellstedt; Whitten, 2009, p. 48).

²³ MACKIE, J. L. **The cement of the universe: a study of causation.** Oxford: Oxford University Press, 1980.

chama *Inus condition* (condição INUS – *Insufficient, Non-redundant Unnecessary, Sufficient*), ou seja, uma condição insuficiente, não redundante, parte de uma desnecessária e suficiente.

Segundo Kaplan (2009), a relevância da contribuição de Mackie (apud Kaplan, 2009) para a análise das políticas educacionais é que seu “conceito de condição Inus alerta para a importância de especificar cuidadosamente o campo causal no qual as afirmações causais são feitas” (p. 14). Ainda como contribuição de Mackie (apud Kaplan, 2009) aponta o questionamento sobre a regularidade na causalidade, já que um efeito pode ocorrer sob algumas circunstâncias e não sob outras, fato que não invalida, na opinião do autor, a relação causal.

Hoover²⁴ expandiu o pensamento de Mackie (apud Kaplan, 2009) argumentando que os erros aleatórios deveriam compor a noção de campo causal, sobretudo nos casos em que os parâmetros da relação de causalidade não são constantes e no caso de omissão de variáveis importantes para a explicação do problema e que seriam “apreendidas” no campo causal (Kaplan, 2009).

Assim como as considerações de Suchman (1971), a visão de Schneider et al. (2007) sobre o estudo das probabilidades de determinado efeito e a de Mackie (apud Kaplan, 2009) sobre a irregularidade de alguns eventos causais e suas preocupações sobre a análise condicional da causalidade inspiraram a construção metodológica deste trabalho, cujo olhar, entretanto, não recaiu sobre o efeito, mas sobre as causas, ou seja, sobre a possibilidade de as causas (variáveis explicativas) concorrerem para explicar os efeitos estudados (resultados dos alunos) em determinados contextos e sob as condições em estudo. A Figura 1.1 sintetiza a concepção de causalidade adotada neste estudo.

De qualquer forma, considera-se que essa é uma ampliação da causalidade de fatores no sentido estrito e que suas múltiplas dimensões devem ser exploradas no sentido de buscar o sentido possível dos estudos de causalidade nas ciências humanas.

²⁴ HOOVER, K. D. **Causality in macroeconomics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001; _____. The logic of causal inference: econometrics and the conditional analysis of causality. **Economics and Philosophy**, n. 6, p. 207-234, 1990.

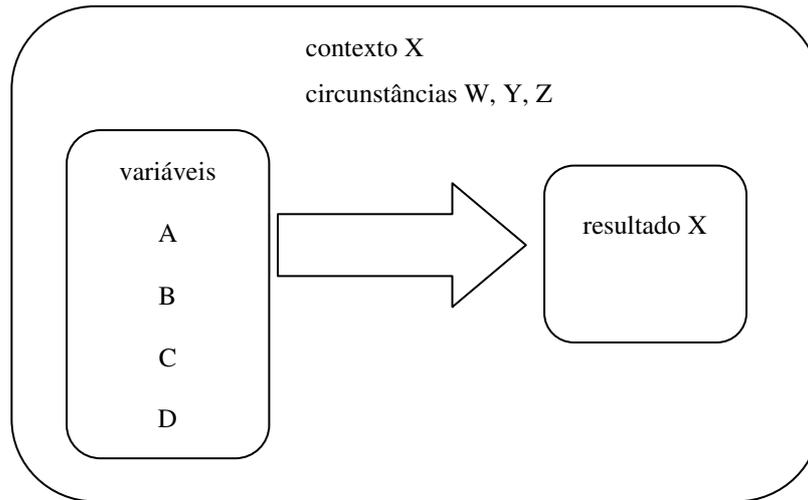


Figura 1.1 – Concepção de multicausalidade contextual

1.2.4 Indicações metodológicas

Desde o início dos anos 2000, a legislação estadunidense tem dado prioridade a estudos de base científica para a identificação de práticas educativas e atividades que resultassem em melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Schneider et al. (2007) explicam que esse discurso foi reiterado num comunicado pela secretaria estadunidense de educação em 2005, que salientava que a atribuição “desenhos aleatórios e de modelo quase-experimental são considerados os métodos mais rigorosos para alcançar a questão da eficácia do projeto” (p. 3). Essas formas de pesquisa também foram tomadas como prioridade por todo o Departamento de Programas de Educação dos EUA e tornaram-se conhecidas como os *gold standard* para as pesquisas educacionais.

Guiada por um grupo de assessoria técnica, a Câmara estabeleceu padrões de qualidade para acompanhar as investigações disponíveis e, como resultado, deu-se prioridade às pesquisas com amostras aleatórias, tidas como mais adequadas para identificar o impacto ou os efeitos de um programa de educação ou de práticas educacionais. Reconhecendo que esse tipo de desenho de pesquisa randomizada não é viável em determinadas situações ou para algumas questões, esse grupo também defendeu o uso de quase-experimentos, estudos comparativos que cuidadosamente tentam isolar o efeito de uma intervenção por meio de outros meios que não a randomização.

Dentre os autores e as instituições que tratam da metodologia de avaliação pertinente à análise de impactos consultados para a elaboração desse artigo, observam-se algumas características comuns:

- Definição das questões essenciais da avaliação relativas aos impactos como resultados esperados e levantamento de explicações alternativas para os resultados obtidos (referentes a seleção, atrito, efeitos externos, maturação, instrumentação)²⁵.

- Estabelecimento de um contrafactual (o que teria acontecido com a população alvo na ausência do programa). O elemento de contrapartida (contrafactual) é apontado como chave para a distinção entre resultados e impactos, pois é possível avaliar “resultados” (o que aconteceu após a intervenção) sem estabelecer um grupo de comparação, mas este último parece essencial para se falar em impactos.

- Seleção aleatória dos participantes tanto do grupo de “experimental” (que receberá a intervenção, também chamado de “grupo de tratamento”), quanto do grupo de “comparação” (também conhecido como “grupo de controle).

- Realização de pré-teste e pós-teste, a fim de verificar se houve ganhos de acordo com os resultados esperados.

- Comparação entre os resultados do grupo de comparação e do grupo experimental, para aferir se a ação sob avaliação atinge seus objetivos.

- Contextualização da avaliação (Leeuw; Vaessen, 2009; Cohen; Franco, 2008; Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, 2008; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Weiss, 1998).

A bibliografia de referência também destaca que os desenhos de pesquisa mais adequados à aferição de impactos são os experimentais e os quase-experimentais, sobretudo os que usam grupos de comparação (grupo de controle e grupo experimental) e o modelo pré-teste/pós-teste.

Como explicam Shadish, Cook e Campbell (2002), o uso de grupos de comparação cuidadosamente selecionados facilita a inferência causal em quase-experimentos, mas os grupos experimentais agregam poucos benefícios se não forem acompanhados por medidas pré-teste sobre a mesma variável do pós-teste.

²⁵ É importante definir o que pode ter influenciado nos resultados do programa, além da intervenção propriamente dita, para, por meio do desenho da avaliação, tentar superar tais fatores. Muitos deles podem ser desvelados pelo estudo das ameaças à validade (*threats to validity*), sumarizados por diversos metodologistas que se dedicam ao desenho de pesquisa e avaliação. Apresentar e discutir essas questões foge aos objetivos deste texto, mas o tema é tratado mais profundamente por Shadish, Cook e Campbell (2002).

Contudo, na impossibilidade de aplicação desses desenhos de pesquisa, Donald Campbell (apud Weiss, 1998) acredita que a habilidade do pesquisador para excluir qualquer explicação alternativa para os resultados obtidos pela intervenção é essencial para a aferição de efeitos e impactos, mais do que o próprio desenho de pesquisa (Weiss, 1998, p. 183).

Assim, após as contribuições de Campbell, tanto a prática em pesquisa avaliativa quanto a avaliação encontraram terreno fértil para se deslocar para além da exclusiva confiança na experimentação e nos tradicionais métodos de pesquisa em ciências sociais. A discussão atual permanece focada na importância da produção e no uso de evidência plausível e crível capaz de subsidiar políticas públicas, mas não se limita a comprovações derivadas da experimentação. No estudo de análises causais, também se poderiam incluir evidências derivadas de outras pesquisas aplicadas e abordagens e desenhos de avaliação (Donaldson; Christie; Mark, 2009).

Segundo Pohl et al. (2009), técnicas de regressão descontinuada²⁶ e o uso de variáveis instrumentais são comuns para análise de impacto com dados não experimentais que buscam fazer inferências causais imparciais pelas diversas ameaças à validade já citadas. Para os autores, as pesquisas com base em relações causais avançarão em termos metodológicos quando mais pesquisas forem projetadas para se compararem os resultados de um experimento com os provenientes de um não experimento (normalmente estatisticamente ajustados). Se forem iguais, a inferência causal com base em desenhos não experimentais seria plausível, e não se justificaria nenhum preconceito contra os não experimentos.

No entanto, Ezemenari, Rudqvist e Subbarao (1999) explicam que nem sempre é possível ou ético usar desenhos experimentais ou quase-experimentais na pesquisa que busca aferir impactos de uma intervenção. Além desses, os autores defendem o uso de abordagens qualitativas, que permitem aprofundar a interpretação dos resultados obtidos, iluminando os processos e as relações causais.

Mas não há consenso sobre essas orientações na comunidade de investigação educacional. Há pesquisadores que discordam do valor filosófico e metodológico colocado no uso de “princípios científicos” como os estudos controlados aleatoriamente (RCT – *randomly*

²⁶ “Esse desenho é particularmente útil quando a aceitabilidade do programa a ser estudado é determinada pelo fato de a ‘contagem de pontos’ de uma pessoa estar acima ou abaixo de certo ponto do critério de qualificação. [...] O desenho compara os resultados [de pessoas que participaram do programa] com os resultados de pessoas inaceitáveis para o programa usando métodos de regressão. Uma ‘descontinuidade’ da linha – ou uma diferença da linha da regressão – relativa aos dois grupos sugere um efeito do programa” (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 477-478).

controlled trials) como base para compreender as relações causais e suas implicações e consequências para as reformas educativas, para alunos e seus professores (Scriven, 2008).

Scriven (2008), por exemplo, pensa que os estudos aleatórios controlados em ciências humanas não têm aplicabilidade, haja visto que não é possível garantir que se mantenham as características com que foram concebidos teoricamente (estudo duplamente cego, falta de informações de contexto, manter dois grupos de pessoas idênticas que só se distingam pelo “tratamento” recebido, localização e controle de todas as variáveis confundidoras, entre outras).

Em texto anterior (Scriven, 2005), o autor já havia questionado a tendência de considerar os resultados de estudos controlados aleatoriamente como melhor evidência para afirmações causais e relativiza os esforços de alguns estados norte-americanos para produzir bases de dados transversais para possibilitar estudos causais que alimentem análises de efetividade das intervenções nas escolas. Alternativamente, sugere a análise de *modus operandi*, por eliminação, como princípio lógico subjacente à afirmações causais. Apoiado no exemplo da Astronomia, o autor recupera a cientificidade da alegação causal certificada por teoria, sustentando que pode ser tão forte quanto as relações causais afirmadas por meio de resultados obtidos com desenhos de pesquisa experimentais ou quase-experimentais. Finalmente, baseia-se em Thomas Cook para recuperar o papel da observação baseada na experiência para declarar causalidade (Scriven, 2005, p. 8).

Nesse sentido, pode-se questionar a ideia comum de que efeitos e impactos só podem ser mensurados em desenhos experimentais ou quase-experimentais, em que o pesquisador tem mais controle sobre as variáveis e que dificilmente são aplicados em ciências sociais, e o debate se desloca para o desafio que o estudioso tem que enfrentar nessa área: buscar aferir impactos usando modelos não-experimentais de pesquisa.

Patrícia Rogers, por exemplo, acredita que os principais componentes da inferência causal para avaliação de programas são: “1) a congruência com a teoria do programa – os resultados obtidos combinam com a teoria do programa?; 2) comparações contrafactuais – o que teria acontecido sem a intervenção?; 3) revisão crítica – quais são as explicações alternativas plausíveis para os resultados?”²⁷ (Rogers, 2010, tradução nossa).

²⁷ “Looking at causal inference for program theory evaluations, I’ve been thinking more broadly about three components of causal inference: 1) congruence with the program theory – do the results match the program theory?; 2) counterfactual comparisons – what would have happened without the intervention?; 3) critical review – what are plausible alternative explanations for the results?” (Rogers, 2010).

Observa-se, então, a necessidade de desenvolver modelos alternativos de análise de impactos de uma intervenção que considerem as informações já existentes, que sejam factíveis e possam iluminar o entendimento sobre os resultados das ações realizadas, contribuindo com a gestão pública de serviços educacionais.

Como frisam Raudenbush e Willms (1991), as análises do impacto das intervenções são dificultadas pelo fato de elas serem normalmente aplicadas a diversos contextos, o que influiria na avaliação do grau e do próprio conteúdo em que se implementou o programa. Assim, o significado da intervenção pode variar de lugar para lugar, resultando em que seus impactos também variem entre os contextos de implementação. Para os autores, ao invés de ser um limitador para as avaliações de impacto, essa flutuação poderia ser mais importante que a efetividade média global do programa, na medida em que o estudo das variações no êxito do programa mostrariam a melhor forma de conceber e executar a intervenção.

Diversas alternativas têm sido propostas para ampliar a compreensão e a conceituação de causalidade e de avaliação de impacto e seu entendimento na área de ciências sociais.

Aprimorar e aprofundar as avaliações de impacto em educação implica retomar a discussão sobre os procedimentos de análise disponíveis e a troca de experiências e de conhecimentos já construídos sobre o tema.

Ao mesmo tempo, é preciso discutir com os formuladores de políticas quais os cuidados necessários, já na implementação do programa, para que se possam produzir ou colher informações essenciais às avaliações de impacto.

Além disso, diante das dificuldades de mensurar impactos desse tipo de programa, cabe discutir como potencializar o uso das informações obtidas pelos sistemas de avaliação já existentes, visando analisar e compreender a realidade educacional em sua complexidade e possibilitando a proposição de políticas baseadas em dados confiáveis.

Discutir as experiências de avaliação de impactos que têm sido geradas no âmbito das universidades e das instituições de pesquisa especializadas em avaliação pode servir para iluminar os meandros metodológicos da medida de impactos de programas de formação e a discussão sobre possibilidades e limites de estudar impactos sem adotar métodos experimentais ou quase-experimentais. Essas preocupações devem – a exemplo do que se faz aqui – ser compartilhadas, pois a busca de soluções deveria, antes de tudo, ser coletiva.

1.3 A ênfase nos programas de formação docente e as complexidades envolvidas na avaliação de seus resultados

1.3.1 Avaliação da formação continuada no contexto da reforma educacional

Nos últimos 20 anos, têm proliferado estudos sobre a formação continuada ou formação em serviço dos professores como estratégia para desenvolvimento profissional, sua necessidade para a reforma educacional e seu papel na melhoria dos resultados escolares.

Diversos autores apontam que essas ações de formação e desenvolvimento profissional têm sido colocadas no cerne das reformas educacionais (Desimone, 2009; Gatti, 2008; Borko, 2004; Aguerrondo, 2002; Garet; Porter; Desimone et al., 2001; Guskey, 2001; Wilson; Berne, 1999; Guskey; Sparks, 1991, 1996, 2002).

Wilson e Berne (1999), por exemplo, exploraram a centralidade da formação docente nas reformas educacionais principalmente desde o início da década de 1990, em decorrência da profissionalização do magistério e das mudanças nos diversos tipos de avaliação e nos currículos escolares: “reformistas começaram a notar que um currículo mudado e testado não levaria diretamente a mudanças nas práticas de ensino. Novas medidas de desempenho dos alunos implicariam novos caminhos de ensinar. O desenvolvimento profissional foi apontado como bilhete para a reforma”²⁸ (Wilson; Berne, 1999, p. 173, tradução nossa).

Garet et al. (2001) relacionaram a formação de professores à reforma educacional estadunidense mais recente, que focalizou a implementação de novas estruturas curriculares e a definição de expectativas mais elevadas de aprendizagens para os alunos, alinhadas aos conteúdos das avaliações estaduais ou nacionais. Segundo os autores, a partir da análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, percebeu-se que muitos professores não estavam preparados para implementar as práticas pedagógicas delineadas pelo currículo e tampouco conseguiam preparar os estudantes para alcançar os altos padrões de aprendizagem esperados, sendo necessário o investimento em atividades de formação continuada. A formação de professores teria se tornado central não só na reforma educacional estadunidense, mas em nível mundial (Garet et al., 2001, p. 916).

²⁸ “Reformers began to note that changed curriculum and testing would not directly lead to changed teaching practices. New measures of student performance would entail new ways of teaching. Professional development was touted as the ticket to reform” (Wilson; Berne, 1999, p. 173).

Estudando o papel das atividades de formação continuada para a mudança dos professores no contexto da educação de adultos, Smith e Gillespie (2007) apontaram que a formação continuada se tornou central nas políticas educacionais a partir da comprovação, via pesquisa, de que os professores seriam o fator mais importante para o aumento do aprendizado dos estudantes nas escolas.

Hilda Borko (2004) argumenta que, apesar de o desenvolvimento profissional docente ser reconhecido e valorizado pela legislação estadunidense por meio do ato denominado Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No Child Left Behind*), que assegurou a disponibilidade de educação continuada de alta qualidade para todos os professores, o marco legal é falho na definição dos parâmetros de qualidade de formação continuada ou de como se deveria tornar essa formação disponível para os professores. Em sua revisão das pesquisas sobre os programas de formação disponíveis, Borko concluiu que, a despeito dos vultuosos gastos com formação continuada para professores nas diversas instâncias administrativas, as ações resultam inadequadas, fragmentadas, intelectualmente superficiais e deixam de considerar o conhecimento já acumulado sobre como os professores aprendem (Borko, 2004, p. 4).

No Brasil, observa-se um impulso à educação continuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96), cujo Artigo 80º estipula que o poder público deve estimular o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação continuada. Além disso, a partir da instituição do Fundef, em 1997, e do Fundeb, em 2007, verificou-se a operacionalização do marco legal presente na lei da educação nacional no que tange ao desenvolvimento profissional e à educação continuada (em serviço) dos professores pela vinculação de verbas públicas destinadas a sua concretização.

Gatti (2008) ressaltou que o tema da educação continuada adquiriu relevo no âmbito das políticas públicas em nível mundial na década de 1990, destacando documentos do Banco Mundial, do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (Preal), da Unesco e do Fórum Mundial da Educação como importantes veiculadores da ideia de preparar melhor os professores.

De todo modo, a tendência a direcionar políticas públicas para a formação de professores aparece relacionada à possibilidade de melhoria da qualidade de ensino. Inclusive, trabalhos como os de Franco (2005) e Fuller e Clarke²⁹ (1994, apud Brunner, 2003) exploram a formação do professor como definidora da qualidade do ensino oferecido.

²⁹ FULLER, B.; CLARKE, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 1, 1994.

Contudo, outros autores são mais resistentes, ao afirmar que há uma relação direta entre formação do professor e qualidade de ensino e mesmo aprendizado dos alunos, havendo muita controvérsia sobre a intensidade e o sentido da relação entre formação docente e aprendizagem discente. A pesquisa bibliográfica detectou poucas referências em que se estudassem mais profundamente as relações entre os resultados das avaliações e a elaboração de programas de formação.

Para Rosa Maria Torres (1998), o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como uma relação de insumo-produto, na medida em que o aprimoramento de um fator não necessariamente leva ao do outro:

Não existe uma relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno ou entre capacitação do professor e rendimento escolar: não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Essa visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara escola e fábrica e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (*inputs-outputs*) (Torres, 1998, p. 175).

Souza (2006) acredita que a formação de professores tem desconsiderado a escola e seus contextos sociais e institucionais, tomando os professores como elementos isolados, razão pela qual potencialmente essas atividades não incidem sobre a prática docente ou sobre a escola. Para a autora, é necessário tomar a escola como *locus* privilegiado da ação dos professores e as atividades propostas não podem desconsiderar os saberes já construídos por eles, concluindo que, enquanto não se romperem antigas concepções de formação continuada, pouco avançarão os resultados das escolas em função dela.

Há ainda os que se dedicam à problemática da avaliação docente baseada nos resultados dos alunos, tendência que vem sendo enfatizada juntamente com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação.

Apesar da postura mais crítica de Torres (1998) e Souza (2006), a maioria das reformas educativas tem partido da premissa de que a educação continuada em serviço é boa por definição, pouco se questionando se as atividades de formação realmente fazem diferença.

Seja como for, o processo de formação docente envolve diversas facetas, e a mudança pedagógica, quando existe, não é necessariamente imediata à participação do professor em atividades de formação. Mesmo assim, para Guskey (1991), nesse momento que ele denomina *age of accountability*, deve-se compreender a relação entre as atividades de desenvolvimento profissional e os resultados dos alunos e, para tanto, cumpre avaliar os programas de formação.

Assim, as demandas por *accountability* requerem que se pesquise se o investimento na formação dos professores enseja melhoria no aprendizado dos alunos. O autor argumenta que já não basta avaliar o programa de formação de professores em relação a seu atendimento, sua abrangência, sua proposta ou seus resultados sobre os participantes; antes é preciso avançar nessa avaliação, que, aliada à pesquisa, permite desvendar a “rede de fatores confluentes e que se interpenetram gerando uma rede de causas, fatos e efeitos” que interferem na realidade educacional e, portanto, na qualidade do ensino (Vianna, 2000, p. 23).

Todavia, essa tarefa não é simples. A maioria das avaliações, estudos avaliativos ou pesquisas sobre formação continuada de professores têm atentado para o papel da formação docente no âmbito das reformas (Aguerrondo, 2002; Fullan, 1993; Little, 1993) para a avaliação dos diversos tipos de atividade de formação contínua docente e de sua qualidade (Borko, 2004; Wilson; Berne, 1999), para a formação do professor e o processo de mudança (Gatti, 2003) ou para a avaliação dos efeitos do programa de formação nas práticas e concepções dos docentes (Desimone, 2009; André, 2008), sendo poucas ainda as que se preocupam de estudar os efeitos da formação sobre os resultados dos alunos (Wallace, 2009; Ingvarson; Meiers; Beavis, 2005; Supovitz, 2001). Os autores que se dedicam ao tema arrolam as dificuldades para que se façam mais avaliações de impacto de programas de educação continuada, de que se trata na próxima seção.

1.3.2 Dificuldades de avaliar impactos ou efeitos da formação continuada e dimensões propostas para essa avaliação

Já na década de 1980, Sousa e Brito (1987) apontavam a necessidade de avaliar não só as mudanças havidas na prática profissional dos egressos dos cursos, mas também sua influência no desempenho dos alunos por eles atendidos, sem deixar de considerar a natureza e o sentido de todas as mudanças observadas. Arrolavam também as dificuldades inerentes à avaliação de efeitos, traduzindo para o contexto da avaliação da formação continuada (ou da capacitação dos profissionais em educação) questões de metodologia e as ameaças à validade apontadas no início do capítulo. Chamavam a atenção do avaliador ou do pesquisador em avaliação para problemas relativos a isolar os efeitos de outras intervenções que poderiam ser concomitantes – e, portanto, influenciar os resultados –, bem como o tempo de experiência

anterior do professor e as condições contextuais em que ele trabalhava implementando os pressupostos que aprendia durante a formação (Sousa; Brito, 1987, p. 24).

Essas questões interferem diretamente nos desenhos e nas técnicas de pesquisa adotadas para a avaliação da influência das atividades de educação continuada e desenvolvimento profissional e sobre os alunos.

Em artigo mais recente, Guskey (2009) arrolou outros problemas para a produção de estudos cientificamente válidos, confiáveis e fidedignos capazes de trazer fortes evidências sobre a temática:

1) Dificuldades para avaliar a efetividade das atividades de formação (rigor metodológico, restrições de tempo e de recursos financeiros, tecnológicos e humanos, coleta de dados pertinentes).

2) Dificuldades para isolar as diversas variáveis que acompanham as atividades de formação e que podem influir nos resultados da escola e dos alunos devido à natureza multifacetada do desenvolvimento da educação escolar.

3) Planejamento casual de atividades posteriores à formação e da avaliação do curso.

4) Resistência dos formadores de professores e responsáveis pelas atividades em geral às críticas que podem ser feitas a essas atividades, fato que dificulta a apreensão de problemas relacionados ao andamento da atividade.

Para o autor, melhorar as pesquisas sobre os efeitos das atividades de formação continuada passaria pelo reconhecimento de suas fragilidades e da necessidade de melhoria em sua qualidade e precisão, inclusive por meio da coleta de dados mais precisos e do uso de desenhos de pesquisa mais rigorosos. Guskey (2009) explica que, apesar de as pesquisas sobre as características efetivas das atividades de formação de professores ainda não serem conclusivas, elas ainda são metodologicamente mais simples do que as que se propõem a avaliar o impacto da formação no desempenho dos alunos, e haveria um longo caminho metodológico a trilhar se o objetivo for entender as relações entre a formação dos professores e o desempenho dos estudantes.

Wallace (2009) também aponta a necessidade de continuar as pesquisas em busca de mais profundidade, e uma condição seria o desenvolvimento de bases de dados sobre características dos professores e dos cursos de formação continuada que se pudessem interconectar. Também Grossman e Hirsh (2009) se preocupam com a disponibilidade de dados para pesquisa.

Desimone (2009) sugere aplicar os conhecimentos de pesquisas recentes para melhorar a conceituação, as medidas e a metodologia de estudos e pesquisas sobre os efeitos da

formação continuada em professores e estudantes. Ela argumenta que deve haver um consenso entre os pesquisadores para apoiar o uso de um conjunto de características essenciais e arcabouço conceitual comuns em estudos de impacto de desenvolvimento profissional e convida pesquisadores interessados no tema a se afastarem de preconceitos a favor ou contra o uso de observação, entrevistas ou pesquisas (*surveys*) em tais estudos.

Para Desimone (2009), um quadro conceitual comum elevaria a qualidade dos estudos sobre desenvolvimento profissional e, posteriormente, a compreensão geral sobre a melhor forma de modelar e implementar oportunidades de aprendizagem para professores visando seu máximo benefício e o dos estudantes. Ao contrário de Guskey (2009), ela defende que os desafios de medir a qualidade do desenvolvimento profissional e seus efeitos na prática são semelhantes, quer em estudos experimentais, quase-experimentais ou correlacionais. Em essência, examinar os efeitos do desenvolvimento profissional seria análogo a aferir a qualidade das experiências de aprendizagem dos professores, a natureza da mudança nos professores ou em que medida essa mudança afeta a aprendizagem dos alunos. Assim, seu foco de análise recai sobre as orientações para a escolha de estratégias adequadas para aferição dos efeitos do desenvolvimento profissional na mudança da prática do professor.

Desimone (2009) considera ainda que, apesar de as abordagens de métodos mistos, que combinam estratégias de mensuração quantitativa e qualitativa, serem uma excelente promessa para transformar a pesquisa em aprendizagem de professores, elas ainda não contornam o viés inerente à medida empírica da aprendizagem de professores e seus impactos no ensino.

Guskey e Sparks (1991) delineiam a complexidade da relação entre o desenvolvimento da equipe e os resultados de aprendizagem dos estudantes, ressaltando o papel dos fatores externos nessa relação. Defendem que qualquer modelo que se propusesse a avaliar os efeitos da formação continuada dos professores nos alunos deveria ir além das medidas de mudança nos participantes após a atividade de formação – o que eles pensavam, acreditavam e faziam como resultado da participação no programa (p. 3).

Os autores não aprofundam a justificativa de suas indicações. Contudo, como lembra Gatti (2003), não basta dar informações e novos conteúdos, trabalhar a “racionalidade dos profissionais” para produzir “mudanças em posturas e formas de agir” (p. 192). A autora chama a atenção para a centralidade das representações sociais e da cultura dos grupos como elemento limitador da aplicação da aprendizagem de aspectos cognitivos, por meio de cursos de formação continuada, nas salas de aula.

A partir do relato da pesquisa realizado com o Proformação, do Ministério da Educação (MEC), a autora mostra a necessidade de que “os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações, tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem” (Gatti, 2003, p. 203).

O fato de o professor ter participado de uma atividade de formação não significa necessariamente que incorporará o aprendizado à sua prática. Ao analisar modelos mais gerais de impacto de atividades de treinamento no trabalho, Brito e Neiva (2007) explicam que os eventos educacionais tendem a focalizar os indivíduos participantes, sua aprendizagem, desenvolvimento e mudança, negligenciando o fato de que “a necessidade de mudança, a implementação de intervenções e a transferência de habilidades treinadas estão incluídas no contexto da equipe, subunidade e da organização” (p. 90).

Para esses autores, a análise dos impactos de atividades de formação ou treinamento pode ser feita a partir de dois focos: 1) o foco de transferência horizontal, que ocorre no nível individual e busca mensurar os efeitos da atividade no nível do participante, de sua satisfação para com a atividade, se ele aprendeu os conteúdos e habilidades previstos e se é capaz de aplicá-los em seu ambiente de trabalho e 2) o foco de transferência vertical, que ocorre no nível do grupo ou da organização de trabalho, que pressupõe que a transferência da aprendizagem tenha ocorrido horizontalmente, para então modificar o desempenho do grupo ou da organização e, a partir dessas mudanças coletivas, produzir resultados em outros níveis.

Fechando parênteses e transferindo essa lógica para o programa Letra e Vida, por exemplo, pode-se concluir que não basta que o professor transfira o que aprendeu para sua prática. Seria necessário que outros professores da equipe, submetidos ao mesmo curso, também fossem capazes de operar mudanças em sua prática pedagógica para que, coletivamente, buscassem as metas da escola. (No caso do programa Letra e Vida, as metas poderiam ser traduzidas no alcance de melhores resultados no desempenho dos alunos ao final do ciclo de alfabetização, por exemplo.).

O que, então, avaliar na pesquisa sobre impactos da formação de professores nos resultados dos alunos?

Na reunião anual da American Education Research Association (Aera) de 1991, Guskey e Sparks (1991) apresentaram um modelo que identificava três aspectos do programa de desenvolvimento profissional a ser avaliados: a qualidade, o conteúdo e as características do contexto em que seria aplicado.

Na qualidade do programa, consideravam essenciais alguns critérios de avaliação, baseados em pesquisas anteriores: instrumentalidade das práticas, congruências com o

currículo oficial ou práticas adotadas pelos professores, custo (tempo e esforço extra requeridos pelas novas práticas em comparação com os benefícios que elas podem acarretar), apresentação da teoria, modelagem e demonstração, simulação de práticas, devolutivas estruturadas e abertas, supervisão da prática.

Para os autores, alguns desses critérios referiam-se à garantia da implementação do programa e não deveriam ser uma etapa descolada da formação propriamente dita; portanto, constituiriam um componente de sua qualidade:

[...] prevê-se incluir não só o treinamento inicial, mas também as atividades de leitura que antecedem o programa, as práticas e estágios que acontecem durante a formação, assim como as atividades de acompanhamento e suporte que acontecem durante a implementação do programa³⁰ (Guskey; Sparks, 1991, p. 8, tradução nossa).

Os autores acreditam que a análise do conteúdo é importante porque um curso pode se fundamentar numa teoria inovadora baseada em pesquisas e, portanto, sua aplicação traria influência positiva aos resultados comprovadamente, ou o conteúdo poderia ser fruto de um modismo ou baseado em teorias educacionais pouco conhecidas, dificultando afirmar que fariam diferença no aprendizado dos alunos. Além disso, argumentam que as diferenças no grau de implementação do programa e de seu gerenciamento explicariam as diversas magnitudes dos efeitos observados em cada contexto de aplicação dos pressupostos aprendidos na formação por ele propiciada.

Finalmente, ao afirmar que a cultura de cada organização e o clima influenciariam a implementação inicial e a continuidade do uso dos pressupostos e das práticas aprendidas nas atividades de formação continuada, Guskey e Sparks (1991) defendem que variáveis de contexto como suporte administrativo, apoio e confiança, suporte à tomada de decisões coletivas e prestação de assistência para a solução de problemas são importantes para o entendimento dos efeitos da formação continuada sobre os resultados dos alunos.

Numa releitura do trabalho, Guskey (1999) organiza o modelo de avaliação de programas de formação continuada em cinco níveis: reações dos participantes, aprendizagem dos participantes, suporte organizacional e mudança, uso dos participantes dos novos conhecimentos e habilidades e impactos nos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Posteriormente, em 2002, os autores reveem o modelo adicionando uma dimensão relativa ao suporte e acompanhamento dos pais ao trabalho realizado pelos professores,

³⁰ “[...] it is envisioned to include not only initial training, but also the readiness activities that precede training, the practice and coaching that take place during training, as well as the follow-up and support activities that take place during program implementation” (Guskey; Sparks, 1991, p. 8).

traduzido não só por seu conhecimento sobre as práticas adotadas na escola (pela participação em reuniões, por exemplo), mas também por seu acompanhamento e suporte às tarefas dos filhos em casa, em lições de casa e trabalhos. Além disso, acrescentam uma dimensão que denominam política – a inserção do desenvolvimento profissional na política educacional mais ampla, que é mais do que um dado de contexto, pois muitas vezes inviabiliza a própria concretização do aprendizado nos cursos de formação (Guskey; Sparks, 2002).

De qualquer forma, independentemente das dificuldades inerentes à avaliação dos efeitos da formação continuada dos professores nos resultados dos alunos, há que continuar procurando caminhos metodológicos alternativos que permitam avançar no entendimento sobre como os saberes dos professores influenciam a aprendizagem dos alunos, a fim de continuar pesquisando os fatores que potencializam essa aprendizagem e que, portanto, devem ser foco das políticas públicas educacionais.

1.3.3 Panorama das pesquisas e avaliações da formação continuada de professores: procedimentos metodológicos, objetivos, estratégias e algumas conclusões

A tradição brasileira em avaliação de políticas de formação continuada de professores no âmbito acadêmico ainda precisa ser construída. Estudo de Brzezinski e Garrido (2001) analisando a produção do GT de Formação de Professores entre 1992 e 1998 identificou 17 trabalhos sobre a formação continuada. Destes, apenas um tinha preocupações avaliativas:

Uma única pesquisa dedicou-se à avaliação dos programas de formação continuada. Carrer et al. (1996) selecionaram para estudo doze programas, implementados em cinco regiões do país. Ressaltaram a importância da parceria com a universidade e a necessidade de políticas de formação continuada para que as mudanças provocadas não se tornem apenas ações isoladas. Melhores resultados foram obtidos quando o conjunto dos professores de uma escola participava do programa. Entretanto, as autoras chamaram a atenção para a falta de ressonância desses projetos no desempenho dos alunos, reforçando a necessidade de avaliar-se o impacto dos programas na melhoria da qualidade de ensino (Garrido; Brzezinski, 2001, p. 89).

Em geral, as pesquisas acadêmicas sobre avaliação de programas de formação são conduzidas com base em metodologias qualitativas, sobretudo estudos de caso, que usam questionários para obter informações de diversos atores sobre o curso de que participaram. Não raro, as informações são confrontadas entre si ou comparadas com dados de fontes

documentais ou observacionais. Essas tendências são observadas em pesquisas realizadas tanto no Brasil (Hernandes, 2008; Davis et al., 2008; Tolentino, 2007) quanto no exterior (Gersten et al., 2010; Hill; Rowan; Ball, 2005).

Observa-se ainda nas avaliações de programas de formação uma tendência a tentar identificar as características de atividades de desenvolvimento profissional mais efetivas na garantia do aprimoramento dos professores e da aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática de sala de aula. O pressuposto é que nem todas as atividades de formação docente continuada influenciariam os conhecimentos dos professores, mas apenas algumas delas. Portanto, o conhecimento de suas características e o investimento nesse tipo de formação continuada potencializaria o gasto público e seu retorno em termos de resultados de desempenho de professores e alunos.

Gatti (2008) aponta que o planejamento de programas de formação continuada de grande abrangência, que normalmente recebem recursos de agências estrangeiras, inclui alguma atividade avaliativa, quer pela análise do desempenho dos participantes do curso, quer por resposta a questionários ou entrevistas ou ainda por estudos de caso aplicados a uma amostra da população-alvo.³¹ Segundo a autora, os cursos de formação continuada parecem ter efeitos mais interessantes nas regiões com carências educacionais mais proeminentes, e as avaliações mostram resultados de menor vulto nas regiões mais desenvolvidas do país. Numa apreciação geral, Gatti aponta os aspectos positivos e negativos destacados pelas avaliações dos cursos de formação continuada:

Em todas as avaliações observa-se valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais. Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas. Os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infraestruturais (condições físicas dos polos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.); em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores. Despontam também dificuldades na leitura de

³¹ No âmbito do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edu rural), que se destacou como uma iniciativa pioneira no Brasil, além dos estudos avaliativos desenvolvidos para aquilatar os efeitos das ações de formação realizadas no componente denominado Capacitação de Recursos Humanos, desenvolvidas pela Fundação Cearense de Pesquisa, as equipes das secretarias estaduais de educação dos estados do nordeste brasileiro foram estimuladas e orientadas pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro a realizar estudos e pesquisas de acompanhamento dos resultados e efeitos das ações de formação. Para informações sobre essa iniciativa, ver Sousa; Brito (1987).

textos e a consideração de que foi difícil para os alunos-professores articular teoria e prática, embora, pelos questionários e escalas aplicados e consultados por nós, apareçam respostas que mostram que eles reconhecem práticas pedagógicas que julgam poder melhorar a aprendizagem dos alunos. Poucos participantes avaliam de modo muito ou totalmente negativo os diversos programas estudados (Gatti, 2008, p. 61-62).

Ainda que as pesquisas mostrem a importância da educação continuada dos professores para seu desenvolvimento profissional e sua prática, nota-se divergência de posições, principalmente nas pesquisas internacionais, acerca: 1) da qualidade e fidedignidade das pesquisas disponíveis sobre características das atividades de formação de professores que fazem diferença nos resultados dos professores e das escolas, 2) das dificuldades em avaliar as atividades de formação continuada e 3) da diversidade de opiniões sobre os níveis de formação continuada que devem ser avaliados.

Garet et al. (2001) pesquisaram as características de atividades de formação continuada que seriam de “alta qualidade”. A partir de um estudo realizado por meio de uma amostra probabilística com 1.027 professores estadunidenses de matemática e ciências, compararam os efeitos de diferentes atividades de formação no aprendizado dos professores. Os achados do estudo indicaram que atividades de formação continuada centradas em práticas instrucionais específicas potencializariam sua aplicação pelos professores na sala de aula. Outras características importantes da formação continuada que a pesquisa ressaltou: 1) atividades que focalizam o conteúdo e o modo como os alunos aprendem o conteúdo nas escolas, 2) atividades que dão oportunidade de aprendizado ativo, 3) atividades que permitem aos professores se engajarem em papéis de liderança, 4) atividades de duração estendida e 5) participação coletiva de grupos de professores da mesma escola, série ou departamento.

A partir do estudo, os autores mostraram que o que importava para as mudanças nos conhecimentos e nas competências e impactava a prática na sala de aula eram as características das atividades de formação continuada. A mudança do professor era decorrência das características da atividade – se havia sido um oficina ou um grupo de estudo, por exemplo. Esse achado sugeriu a utilidade de as pesquisas se concentrarem na avaliação não da estrutura das atividades de formação, mas em suas características.

Vários trabalhos foram produzidos pelos autores nesse sentido, a partir dos quais descobriu-se que as ações formativas mais comuns como cursos de curta duração, palestras, oficinas, workshops e outras modalidades de atividades isoladas pouco contribuíam para mudar a prática da sala de aula, já que para que uma transformação significativa dessas práticas seria necessário que elas se alicerçassem em outras ações, preferencialmente que

abarcassem diversos professores da mesma escola. Depreendeu-se desses estudos que se deveriam garantir cursos e oficinas para toda a equipe docente, e não para apenas parte dela.

No entanto, as características levantadas por Garet et al. (2001) não são consensuais. Guskey, por exemplo, discorda da possibilidade de fazer generalizações sobre “melhores práticas” de formação continuada, devido à forte influência de fatores contextuais envolvidos nesse tipo de avaliação. Para ele:

Ao invés de tentar identificar as incontestáveis melhores práticas, devemos reconhecer que as escolas variam muito e que poucas, se alguma, estratégias, atividades ou técnicas de desenvolvimento profissional funcionam igualmente em todas³² (Guskey, 2009, p. 229, tradução nossa).

Muitas avaliações e pesquisas avaliativas que têm como objeto algum programa de formação continuada ou desenvolvimento profissional baseiam-se nas respostas dos professores a questionários ou entrevistas, ou seja, no que Supovitz e Turner (2000) definiram sumariamente como dados de autorrelato (*self-report data*).

Para os autores, o uso exclusivo desse tipo de dado é problemático porque os participantes podem superestimar os impactos do curso sobre sua prática ou ter uma percepção de mudança de prática a partir da atividade de desenvolvimento profissional que não é real, continuando a realizá-la com base em pressupostos tradicionais, por exemplo. Supovitz (2001) explica que o uso de estudos observacionais feitos por avaliadores treinados, a partir de critérios previamente definidos, seria mais adequado para a efetivação desse tipo de atividade em marcos qualitativos, mas aponta que o custo seria, sem dúvida, um fator limitante a considerar.

Em outro trabalho, Supovitz (2001) apontou, a partir do confronto de diversas metodologias e desenhos de pesquisa, que muito tem se avançado no conhecimento sobre os efeitos da formação continuada sobre o professor. Contudo, muito pouco se sabe sobre o quanto esse desenvolvimento influi nos resultados obtidos pelos alunos. Recorrente em diversas pesquisas, sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá, essa afirmação justificou muitas das pesquisas citadas aqui e que procuram relacionar a formação continuada aos resultados dos alunos, na maioria das vezes com as técnicas estatísticas e os desenhos metodológicos de avaliação de impacto já discutidos antes.

Interessados nessa relação entre formação continuada e desempenho dos alunos, Jacob e Lefgren (2002) verificaram se o significativo aumento de investimento em educação

³² “Rather than trying to identify indisputable best practices, we should acknowledge that schools vary greatly, and that few if any professional development strategies, techniques, or activities work equally in all” (Guskey, 2009, p. 229).

continuada para professores de 3º e 6º ano nas escolas públicas de Chicago se traduziu melhores resultados. Perceberam aumentou a participação em cursos de formação e que melhorou a qualidade desses cursos, mas não encontraram nenhuma evidência que isso tenha levado a um melhor desempenho dos alunos.

Ingvarson, Meiers e Bavis (2005) analisaram os efeitos das características estruturais e de processo de programas de desenvolvimento profissional no conhecimento dos professores e sua prática e buscaram medir a efetividade dessa formação nos resultados dos alunos. Para investigar os fatores que poderiam estar relacionados ao impacto das ações de formação, desenvolveram um modelo teórico com base em pesquisas sobre as características de desenvolvimento profissional efetivo e o testaram pela técnica estatística da análise de regressão (método *blockwise*). Com base em dados levantados pelo governo australiano sobre a qualidade dos professores de um programa de formação, a pesquisa incluiu 3.250 professores, que participaram de oitenta atividades de desenvolvimento profissional. Eles foram entrevistados pelo menos três meses depois de participar de uma atividade, o que lhes deu a oportunidade de testemunhar sobre a influência dos programas sobre sua prática.

O modelo de regressão proposto por Ingvarson, Meiers e Bavis (2005) incluiu fatores contextuais (por exemplo, apoio escolar), características estruturais dos programas (por exemplo, comprimento), os recursos do processo de implementação (por exemplo, a ênfase no conteúdo e na aprendizagem ativa, o exame do trabalho de estudantes, *feedback* e acompanhamento), uma variável mediadora (criação de uma comunidade profissional) e quatro medidas de resultado (conhecimento e prática, aprendizagem do aluno e eficácia). Segundo os autores, encontraram-se efeitos significativos e diretos nos quatro estudos de impacto com controle de conteúdo, da variável de aprendizagem ativa e de acompanhamento na formação de uma comunidade profissional.

Em estudo realizado em 2007, Penuel et al. usaram uma amostra de 454 professores envolvidos num programa de investigação científica para examinar os efeitos de diferentes características de desenvolvimento profissional sobre os conhecimentos dos professores e sua capacidade de implementar o programa. Analisaram os resultados de uma pesquisa com professores atendidos por 28 prestadores de formação continuada, numa estrutura de modelo hierárquico linear. Em consonância com resultados de estudos anteriores sobre efetividade da formação continuada e com base na percepção dos professores, o estudo confirmou a importância da coerência entre as atividades propostas e experiências anteriores de desenvolvimento profissional para que se assegurasse a aprendizagem e implementasse o programa. Os autores também descobriram que a incorporação de tempo para os professores

planejarem a execução das atividades e a existência de apoio técnico foram significativas para implementar o programa.

Numa tentativa de avançar nas análises de impacto da formação continuada, Wallace (2009) buscou relacionar as atividades de formação às práticas dos professores e aos resultados dos alunos, controlando algumas das fontes de variabilidade no nível do professor e da escola. Segundo a autora, se forem efetivas, essas atividades são as mais promissoras para melhorar a qualidade dos professores (Wallace, 2009, p. 577). Por meio da aplicação de modelo de equação estrutural e de análise fatorial confirmatória, concluiu-se que era possível relacionar formação de professores a práticas em sala de aula e aos resultados dos alunos, mas ressalva-se que as atividades de desenvolvimento profissional têm efeito moderado sobre práticas de leitura e matemática e que os efeitos nos resultados dos alunos são muito pequenos, embora significativos.

Para a análise dos impactos das atividades de formação, Teitel (2001) buscou uma alternativa às medidas quantitativas e aos métodos experimentais e quase-experimentais, considerados por alguns estudiosos mais adequados para a aferição de impactos, como visto.

Após analisar a documentação sobre os desafios da avaliação dos impactos das atividades de desenvolvimento profissional dos professores na escola, o autor propõe um mapa conceitual integrado que usaria diversas medidas e fontes de dados para apoiar a análise de cada um dos vários impactos esperados de uma atividade dessa natureza (por exemplo, aumento da aprendizagem dos alunos, educadores com mais conhecimento). Assim, os impactos deveriam ser documentados pelo mapeamento das mudanças na experiência de aprendizagem de cada grupo-alvo (por exemplo, em sala de aula), bem como o das mudanças organizacionais e culturais (diferentes crenças sobre ensino e aprendizagem, modelos de ensino etc.). O artigo prossegue descrevendo como essa abordagem vem sendo adotada para avaliar os impactos de uma parceria de formação continuada em Massachusetts.

A pesquisa de André, Gatti e Placco³³ (2000-2003, apud André, 2008), buscou verificar se o Proformação estava atingindo seus objetivos, “em especial aqueles objetivos que dizem respeito à elevação do nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes/cursistas e à melhoria do processo ensino e aprendizagem e do desempenho escolar dos seus alunos” (André, 2008, p. 152) e apresentou um desenho diferenciado, considerando também diversas dimensões na avaliação.

³³ GATTI, B. A.; PLACCO, V. M. N. S.; ANDRE, M. E. D. **Relatório Geral Final**: Avaliação Externa do Proformação, 2003.

Nessa pesquisa, avaliaram-se os conhecimentos dos professores para o ensino de português, matemática e de didática por meio de um texto de simulação de situações didático-pedagógicas do cotidiano escolar. O teste foi aplicado no começo e no fim do ano letivo e continha 25 questões, das quais “10 relativas ao ensino de português, 10 relativas ao ensino de matemática e 5 situações problema do cotidiano escolar” (André, 2008, p. 164).

Além disso, consideraram-se mudanças: a) na prática pedagógica (planejamento e preparação das atividades, uso do espaço e gestão da sala de aula, uso de materiais concretos, trabalho diversificado, relação professor-aluno, articulação dos conteúdos com as experiências culturais dos alunos); b) nas concepções dos professores (sobre o papel do professor, ensino e aprendizagem e avaliação); c) na autoestima e na valorização profissional; d) na identidade profissional; e) no desempenho dos professores cursistas; f) na escrita dos memoriais; g) nos lugares e nas políticas locais, com ênfase no impacto social do programa nas regiões avaliadas. Com abordagem qualitativa, a pesquisa usou estudos de caso e abrangeu seis escolas em três estados – Acre, Bahia e Ceará. As pesquisadoras concluíram que houve mudanças positivas na prática pedagógica dos cursistas no que se refere ao planejamento e à preparação das atividades docentes, à gestão da sala de aula e à articulação do conteúdo com as experiências culturais dos alunos, mas não fornecem evidências de impacto da formação sobre os resultados dos alunos (André, 2008, p. 149-168).

Em pesquisa realizada pelo National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Grossman e Hirsch (2009) sintetizaram os achados de cerca de 1.300 pesquisas sobre desenvolvimento profissional dos professores. Por meio de pesquisas, tem sido possível afirmar que atividades de formação contínua concorrem para o aprimoramento do conhecimento e das habilidades dos professores, mas muito pouco se sabe ainda sobre seu impacto no aprendizado e no êxito dos alunos.

Os autores analisaram algumas das pesquisas que avaliaram se houve mudança na prática do professor, na qualidade do planejamento ou das aulas e perceberam que, mesmo quando se comprova a importância da formação contínua para o aprimoramento do ensino, controversa entre os professores que a recebem, há poucas certezas quanto às características das atividades de formação que mais efetivamente melhoram o aprendizado dos alunos.

De todo modo, Grossman e Hirsh (2009) mostraram que nove³⁴ das pesquisas identificaram alguns elementos comuns nas atividades de formação continuada que afetam as

³⁴ Os autores explicam que apenas nove dos 1.300 estudos foram suficientemente rigorosos, do ponto de vista metodológico, para produzir conclusões válidas e fidedignas.

práticas dos professores e o aprendizado dos alunos: 1) a duração das atividades (citam que deveriam durar pelo menos 14 horas para ter algum impacto positivo no conhecimento dos alunos), 2) a continuidade do programa, para dar aos professores tempo para aplicar o que aprenderam e receber devolutivas sobre quão bem o fizeram, 3) programas conectados com os objetivos de aprendizagem, 4) programas com foco em conteúdos, 4) as decisões sobre a formulação dos programas deveriam ser orientadas por dados que determinassem as necessidades dos professores e os efeitos da formação na aprendizagem dos alunos.

Mais especificamente no que tange aos cursos de formação em alfabetização, Neuman e Cunningham (2009) conduziram estudo focado no impacto do desenvolvimento profissional de professores na qualidade das práticas de alfabetização. A análise de covariância indicou não haver diferenças entre os grupos estudados (curso, curso acompanhado de prática e grupo de controle) quanto ao conhecimento do professor de práticas de alfabetização. Não foram estatisticamente significativas melhorias nas práticas de linguagem e alfabetização para os professores que receberam mais cursos e treinamento. As autoras concluíram que o desenvolvimento profissional isolado tinha efeito insignificante na melhoria das práticas de alfabetização de qualidade.

Aliás, a baixa correlação entre formação e desempenho dos alunos é recorrente não só quando se refere a pesquisas sobre resultados da alfabetização. Por exemplo, de todas as pesquisas sobre avaliação de impacto da formação continuada analisadas por Supovitz (2001), poucas averigam a influência da formação no desempenho dos alunos e, quando o fazem de forma válida, reportam resultados sempre estatisticamente significativos, mas pequenos.

A explicação para essa tendência pode estar sendo delineada por pesquisadores da Universidade de Michigan. Num estudo mais abrangente sobre efeitos da formação dos professores no desempenho dos estudantes, Rowan, Correnti e Miller (2002) apontam a necessidade de se analisarem os ganhos do desempenho, e não só considerar uma medida de desempenho inicial como co-variável. Para eles, só se pode medir o efeito da formação docente no desempenho dos alunos quando se trabalha com medidas de valor agregado.

Os autores explicam que não se pode deixar de estimar os efeitos do *background* da família e do nível socioeconômico nas pesquisas sobre efeitos de professores sobre os alunos e que variáveis do contexto da escola como composição e localização também são fundamentais:

[quando] a análise passa da preocupação com o status de desempenho dos alunos para a preocupação com o ganho dos alunos no desempenho, a experiência social e a familiar anterior, bem como a composição da escola e sua localização se tornam preditores relativamente insignificantes do desenvolvimento acadêmico³⁵ (Rowan; Correnti; Miller, 2002, p. 1.540, tradução nossa).

Reconhecem, no entanto, que as dificuldades de conseguir dados para a produção desse tipo de medida são um obstáculo aos estudos da forma como os propõem.

1.4 Pesquisa sobre avaliação de impactos da formação de professores: uma síntese

A pesquisa sobre avaliação de impactos da formação de professores tem avançado. O movimento internacional, notadamente observado na literatura estadunidense, foi estudar as características das atividades de formação de professores que pareciam impactar o conhecimento e as práticas dos professores e, numa segunda etapa, expandir as análises para o entendimento da influência do desenvolvimento profissional docente no desempenho dos alunos. Mesmo assim, alguns autores apontam que o desenvolvimento dos estudos e a obtenção de resultados de pesquisa mais significativos, relevantes e fidedignos atrelam-se à busca por aprimoramento metodológico, não necessariamente envolvendo desenhos experimentais e quase-experimentais.

Em geral, as pesquisas apontam a necessidade de considerar variáveis de contexto e de implementação do programa nas aferições de impacto e reportam ainda que, ao analisar os efeitos dos programas de educação continuada nos resultados de desempenho dos alunos, os resultados são estatisticamente relevantes, mas pequenos.

No Brasil, as pesquisas tendem a centrar-se no estudo das características dos programas de formação que ensejam mudanças nas concepções dos professores e os resultados desses programas para o trabalho dos participantes. Os estudos de impacto encontrados não usam técnicas estatísticas de análise, sendo mais comuns as análises de impacto baseadas em metodologias qualitativas como os estudos de caso, por exemplo.

Se tais análises são importantes para a compreensão da realidade, há controvérsias sobre a possibilidade de se generalizarem seus resultados para outros contextos que não os das

³⁵ “The analysis shifts from concern with students’ achievement status to a concern with students’ growth in achievement, home and social background, as well as school composition and location become relatively insignificant predictors of academic development” (Rowan; Correnti; Miller, 2002, p. 1.540).

escolas estudadas (Maffezzolli; Boehs, 2008). Stake (1995), por exemplo, defende a possibilidade de fazer generalizações naturalísticas a partir de estudos de caso, ou seja, “conclusões que chegaram por meio do envolvimento pessoal em assuntos da vida, ou pela experiência vicária tão bem construída que as pessoas sentem como se as tivessem vivenciado”³⁶ (Stake, 1995, p. 85, tradução nossa). Segundo Alves-Mazzotti (2006), poderiam ser classificados em três tipos: os que retraram casos “apresentados como típicos de outros casos”, “os exploratórios, que levam a novos estudos que permitam a generalização” e os que se configuram como “um primeiro passo na construção de uma teoria” (p. 647).

Para além das controvérsias relativas à possibilidade de generalização dos estudos produzidos no Brasil, não se pode desconsiderar a necessidade de produção de informações que subsidiem as políticas e os programas educacionais.

Conclui-se que seria preciso potencializar o uso dos dados disponíveis e retomar as discussões metodológicas sobre avaliação de impacto de programas de formação de professores, sobretudo na tentativa de relacioná-los ao desempenho dos alunos.

³⁶ “Naturalistic generalizations are conclusions arrived at through personal engagement in life’s affairs or by vicarious experience so well constructed that the person feels as if it happened to themselves” (Stake, 1995, p. 85).

CONTEXTUALIZAÇÃO
DO PROGRAMA
LETRA E VIDA

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA LETRA E VIDA

Toda avaliação, inclusive a de programas, tem inserido em seu contexto interesses de diferentes pessoas que refletem diversidade de valores, várias visões de mundo e, conseqüentemente, posicionamentos diversos, traduzidos, por vezes, em situações de conflito.

Heraldo Vianna, 2005

Neste capítulo, apresentam-se a estrutura e os objetivos do programa Letra e Vida e se ressaltam alguns de seus pressupostos educacionais, visto que influenciaram não só sua organização como as estratégias metodológicas adotadas durante os encontros de formação e as ações desencadeadas visando sua implementação nas escolas. Inicia-se a discussão argumentando que toda política pública e, conseqüentemente, todo programa dela derivado sofre influência de algumas condições e princípios que devem ser considerados na análise de seus resultados e impactos.

2.1 Condicionantes da política pública

Todo programa faz parte de uma política pública mais ampla, concretizando as estratégias formuladas para o alcance dos objetivos e metas estipulados. Nesse sentido, a política pública se traduz como uma ação intencional do Estado junto à sociedade.

A ação política expressa concepções dos representantes do Estado sobre princípios que norteiam os aspectos fundamentais da área em que se formula a política. Além disso, o fazer político pressupõe o estabelecimento de metas para a área em questão. Ao determinar princípios e metas, a política assume capacidade projetiva e direciona, por um período limitado, caminhos trilhados pela sociedade. Esses percursos refletem a concepção de homem, de mundo, de sociedade, de Estado e de direitos humanos (dentre tantos outros) dos governantes que instituem a política.

No entanto, nem sempre tais concepções são explícitas nos documentos que organizam a política, e muitas vezes têm que ser inferidas pelos atos traçados para sua execução,

expressos no processo de implementação dos programas e projetos que as concretizam como nas entrelinhas de leis, regulamentos e documentos elaborados para sua execução e outros elementos indicativos da política (Draibe, 2001) ou ainda pelo comportamento e pelas concepções dos responsáveis por sua formulação e concretização.

Com a política educacional não é diferente: a cada decisão, subjazem muitos significados e concepções, que podem estar mais ou menos claros ou definidos, implícitos ou explícitos. Portanto, não se pode dizer que um direcionamento político é neutro ou livre de subjetividade. Como mostra Martins:

[...] a política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina (Martins, 1993, p. 10).

Como efetivação de determinada política em ações (em plano teórico, ou seja, de concepção), os programas educacionais têm pressupostos e intenções que precisam ser analisados criticamente.

Todo programa de formação de professores é (ou deveria ser) proposto com alguma intenção, que condiciona a organização do curso (duração, características dos formadores e do público-alvo e metodologia de ensino, entre outras) e as escolhas teóricas que o embasam. Por exemplo, é de esperar que um curso de formação de professores para o ensino de ciências veicule uma concepção de aluno, de papel do professor, de ensino, de aprendizagem e do objeto a ser ensinado, entre outras, com base em teorias didáticas específicas da área.

É fundamental entender esses pressupostos, especialmente quando o objetivo do pesquisador é contribuir para a análise de política, das concepções que a fundamentam e de sua aplicabilidade, com o propósito de apreciar seus objetivos, suas estratégias e sua adequação ante os desafios e necessidades da sociedade.

Também o pesquisador interessado nos efeitos da política ou do programa deve entender bem esses pressupostos, pois pode iluminar os meandros de sua implementação a partir de eventuais desvios em relação ao planejamento inicial (Cano, 2006; Arretche, 2009). Isso porque, mesmo traduzida numa unidade menor como um programa ou projeto, uma política pública nem sempre é implementada segundo seu desenho original, dados os muitos fatores que influem no processo de execução, sobretudo concepções e crenças dos diversos agentes responsáveis pela implementação. Assim, devem-se investigar essas variáveis, com o objetivo de concorrer para o entendimento da fluidez e dos determinantes da política.

Além disso, mesmo que o foco deste trabalho seja a avaliação dos impactos – e não do processo de implementação em si –, parte-se do pressuposto de que diversas informações podem ser consideradas na composição do contexto em que se aplicou o programa. Nesse sentido, o contexto condiciona e modela o programa, de modo que tais informações podem iluminar a análise dos efeitos do programa.

Fatores como a clareza das necessidades de formação, os problemas sociais a enfrentar, a adequação dos conceitos e objetivos do programa a essas necessidades, a acessibilidade do programa para o público-alvo, as formas de seleção e informações sobre a duração do curso e os recursos estruturais e logísticos disponíveis são importantes para que se compreenda o contexto em que se aplicou o programa.

2.2 Estrutura interna e funcionamento do programa Letra e Vida

2.2.1 Antecedentes, objetivos e abrangência

Implantado na rede estadual de ensino paulista a partir de 2003, o programa Letra e Vida derivou do Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa), formulado e implantado no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC em 2001.

O PROFA havia nascido no fim de outubro de 1999, e a ideia original, segundo documentação oficial, era produzir programas em vídeo a serem transmitidos pela TV Escola, acompanhados de um guia de orientações sobre como trabalhar os conteúdos veiculados (Brasil, 2002). Esse planejamento foi alterado e ampliado ao longo do ano 2000, culminando na decisão de produzir material escrito de suporte para cada unidade planejada anteriormente. Segundo a “Biografia do Programa”, incorporada na coletânea de textos do módulo 3 do Programa Letra e Vida, com o Profa, nasceu “oficialmente um projeto de formação de alfabetizadores de caráter nacional, com a tarefa de acelerar a revolução conceitual anunciada há cerca de vinte anos na alfabetização” (São Paulo, 2005b).

O Profa começou a ser implementado em janeiro de 2001, nas secretarias de educação e universidades que atendiam às condições necessárias ao seu desenvolvimento, e,

ao mesmo tempo, se produzia o material que seria usado nos módulos 2 e 3. No âmbito federal, o programa durou até o final de 2002, quando foi descontinuado.¹

Ao ser incorporado pela SEE/SP, o Programa passou a chamar-se Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida. Segundo a supervisora, a mudança se limitou ao nome, mantendo-se as características originais.

O Letra e Vida destinava-se a professores alfabetizadores tanto da Educação Infantil quando do Ensino Fundamental I, que lecionassem para crianças ou para adultos, mas professores de outras séries do nível I do Ensino Fundamental também poderiam participar do programa. A adesão ao curso era voluntária.

Além disso, também objetiva formar profissionais que atuassem como formadores de professores em nível local. Nas palavras de Gabriel Chalita, secretário de educação à época da implantação do Programa:

O programa Letra e Vida, de formação de professores alfabetizadores, representa um esforço de várias instituições educacionais federais, estaduais, municipais, públicas e particulares, no sentido de desenvolver, de forma contínua, mecanismo e ações eficazes para a capacitação de educadores que trabalham com a formação inicial do aprendiz (Chalita, 2003, s/p).

A análise da documentação² do Programa permitiu observar que os princípios gerais que o haviam balizado durante a implantação pelo MEC foram assumidos em sua continuidade, na SEE/SP. Como explicou a consultora desta Secretaria, que supervisiona o Programa, não há diferenças significativas entre eles:

Consultora: Ele [o Letra e Vida] é o mesmo [Profa]. Só que acontece que um governo não assina embaixo do que o outro governo fez. Então, eles mudam a capa e o nome. Agora, você abre [o material] e, desde a segunda página, que diz lá, ministro, presidente da República, tudo igual ao Profa. [...] Os pressupostos são os mesmos, mas os objetivos, não. O Profa e o Letra e Vida formam professores, o trabalho está voltado para a sala de aula. O material está todo centrado no que é possível fazer na sala de aula, como, porque [...] O Ler e Escrever tem mudanças.

¹ Num texto de Telma Weisz veiculado no sítio da Cenp, uma nota de rodapé amplia os direitos sobre o material produzido pelo programa: “Os direitos autorais do Profa pertencem ao Estado brasileiro e é vedada qualquer forma de comercialização destes”. Por essa afirmação, infere-se que o material pertenceria à educação pública e a seus atores. Possivelmente, é essa concepção que leva à divulgação parcial, em sítios, do material de apoio produzido para a continuidade do programa – o programa Ler e Escrever. No entanto, chama atenção que as coletâneas de textos e vídeos produzidos para os módulos ainda não estejam disponíveis para o público geral (Weisz, s/d, s/p).

² Na etapa da pesquisa documental, foi uma constante a dificuldade de encontrar material oficial, sobretudo a legislação de implantação do Letra e Vida. Mesmo a busca pelos atos normativos referentes ao programa no arquivo do *Diário Oficial do Estado* foi infecunda: a grande maioria dos atos encontrados referia-se a convocações da equipe e dos professores participantes do programa para reuniões ou ações de formação. Nesse sentido, a caracterização apresentada aqui baseia-se principalmente em material disponível no sítio da Secretaria de Educação entre 2006 e 2010, nas coletâneas de textos do programa e em depoimentos de sua supervisora e de sua coordenadora na FDE (Apêndices B e C).

Pesquisadora: Mas, da forma como os encontros de formação eram conduzidos, houve alguma mudança pela experiência prévia do Profa ou ele continuou seguindo a mesma linha?

Consultora: É, a gente aprende um pouco no caminho. A gente deu mais peso para umas coisas e rebaixou outras, deu menos peso; coisas que a gente foi vendo ao longo do tempo, mas em que você mexe só mesmo na execução do programa. Os conteúdos não mudaram, nada mudou – os vídeos não poderiam mudar, nem o material impresso; é tudo absolutamente idêntico.

Pesquisadora: Essas diferenças são mais na forma de execução do que no material...

Consultora: Nem na forma, viu? São diferenças mais no peso que a gente ‘tava dando a certos aspectos e aumentando o peso em alguns aspectos. Nada que afetasse estruturalmente o programa (Consultora da SEE/SP, Apêndice B³).

De acordo com a apresentação do Letra e Vida, seus principais objetivos eram:

- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.
- Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, s/p).

Segundo dados da SEE, entre 2003 e 2006, o Letra e Vida abrangeu 73 núcleos de formação, atingindo 1.060 coordenadores de grupo da rede estadual e quatro coordenadores de grupo da rede municipal, que poderiam atuar como formadores de professores⁴. Quanto aos alfabetizadores, participaram do curso 50.367 da rede estadual e 11.785 da rede municipal⁵ (Programa Letra e Vida, 2007).

³ Todos os anexos e apêndices desse trabalho encontram-se no CDROM, em arquivo eletrônico.

⁴ Daqui em diante, os formadores de professores serão designados apenas “formadores”, e os professores participantes, “cursistas”.

⁵ Nota veiculada em setembro de 2004, em comemoração ao Dia da Alfabetização, que permite inferir a grandiosidade do projeto: “Desde abril de 2003, cerca de 20 mil professores de todo o Estado – o que equivale a 50% do corpo docente de 1ª a 4ª série – estão participando da capacitação. A meta é que 100% dos professores concluam o curso até dezembro de 2006. Os investimentos no Letra e Vida chegam a R\$ 12 milhões e, com isso, 700 mil alunos já foram beneficiados” (Centro de Referência em Educação Mário Covas, 2004, s/p).

2.2.2 Estrutura e organização do curso

O curso teve três módulos, cada qual com um número variável de unidades, e todos terminaram com uma avaliação do cursista, individual ou em grupo. Os módulos deveriam ser cursados em quarenta e cinco semanas, que podiam ser estendidas, em caso de necessidade. A cada semana, previam-se encontros presenciais com duração de três horas, uma das quais se destinava ao que se chamou “trabalho pessoal” (Guaratinguetá, s/d).

Segundo a seção “Estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”, integrante do documento *Programa Letra e Vida*, a organização dos módulos era temática, com tópicos específicos inter-relacionados (Guaratinguetá, s/d).

O primeiro módulo estruturou-se sobre conteúdos de fundamentação teórica, focalizando processos de aprendizagem de leitura e escrita e didática da alfabetização. Segundo as concepções de ensino veiculadas nesse módulo, leitura e escrita são processos de reconstrução conceitual que ocorrem quando o aluno reflete sobre as características do sistema de escrita e seu funcionamento. Compõem a apostila exemplos de atividades produzidas por alunos em fase de alfabetização, reflexões de professores da rede e textos teóricos de fundamentação da prática, como se vê na reprodução do sumário feita no Quadro 1 (Anexo A). Coerentemente com a estrutura do módulo, o material distribuído aos participantes subdividia-se em onze unidades, e em todas se observou a preocupação em oferecer aos cursistas textos literários, além de teóricos.

O segundo módulo discutia questões ligadas à prática de sala de aula, favorecendo a reflexão do cursista sobre pressupostos e atividades de alfabetização na perspectiva de Emilia Ferreiro. Nas dez unidades que o compuseram, havia ainda considerações teóricas sobre o ensino de leitura e a organização e o gerenciamento da sala de aula, conforme listagem das atividades do Quadro 2 (Anexo A).

Finalmente, o módulo 3, com oito unidades, aprofundava os conteúdos discutidos no módulo anterior, ampliando-os para reflexões pertinentes à proposta de ensino centrada no desenvolvimento das estruturas textuais das produções infantis, bem como na tematização de aspectos formais relacionados ao uso da língua: ortografia e pontuação. O desenvolvimento de estratégias de leitura pelos alunos também continuava sendo tematizado, como se vê pelos conteúdos trabalhados, reproduzidos no Quadro 3 (Anexo A).

Independentemente da unidade ou do módulo a que pertenciam, os encontros tinham estrutura algo semelhantes. No documento de apresentação do Programa, está claro que, em cada encontro, haveria cinco atividades:

Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros: a Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Ideias, que é um momento de os professores compartilharem suas ideias, opiniões e dúvidas a partir das propostas no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro. As demais atividades propostas variam, mas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico (Brasil, 2001, p. 20).

O material para divulgação do Letra e Vida aos professores permite inferir que a estrutura de atividades na versão paulista do programa permaneceu igual à descrita anteriormente: mantiveram-se a leitura compartilhada, a rede de ideias e o trabalho pessoal como atividades permanentes e se deixou espaço para duas atividades de teorização da prática, que podiam variar a cada encontro (Maduro, 2010).

Além disso, no Letra e Vida, definiu-se um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos participantes, distribuídas entre os módulos e denominadas “expectativas de aprendizagem”. No documento do módulo 1, apresentam-se dez competências básicas, detalhadas em habilidades mais específicas. Mais do que comunicar aos cursistas o que se esperava que construíssem ao final do trabalho, essas expectativas norteavam a avaliação realizada ao fim de cada módulo. São exemplos de expectativas de aprendizagem:

- Reconhecer a importância de ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos (Módulo 1).
- Planejar intervenções pedagógicas adequadas (Módulo 1) (Brasil, 2003, s/p).
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico (Módulo 2).
- Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e letramento (Módulo 2) (São Paulo, 2003a, s/p).
- Organizar uma proposta de apoio pedagógico para os alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita (Módulo 3).
- Compreender algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da gramática e compreender que é no interior da situação de produção de texto que os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais ganham utilidade (Módulo 3) (São Paulo, 2005b, s/p).⁶

⁶ As passagens citadas integram as coletâneas fornecidas aos cursistas do Letra e Vida.

Nota-se que algumas expectativas são mais gerais e outras, mais específicas, relacionadas aos conteúdos abordados. Algumas se repetem nos três módulos, enquanto outras figuram em um e outro momento do curso. O módulo 1 traz vinte e seis expectativas, o módulo 2, dez específicas (e retoma 18 das expectativas do módulo 1), e o módulo 3, doze específicas (e também incorpora as gerais dos módulos anteriores).

2.3 A equipe de formação e o material utilizado

A equipe de formação do programa Letra e Vida foi supervisionada por uma especialista em alfabetização, contratada como consultora da SEE, que referencia seu trabalho na teoria da psicogênese da escrita, adotada como base do programa. A equipe era composta por técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por formadores externos, escolhidos pela supervisora, e por formadores locais, selecionados entre professores e professores-coordenadores indicados pelas diretorias de ensino (DE). Estas diretorias participaram da composição dos grupos de formadores locais, a partir do trabalho dos assistentes técnico-pedagógicos das oficinas pedagógicas, professores-coordenadores, professores da rede e supervisores de ensino. Os formadores locais foram preparados em meio de reuniões quinzenais com duração de oito horas, por profissionais da equipe da consultora da SEE. Em suas palavras:

O que foi novo no Profa e continuou sendo novo no Letra e Vida é esse mecanismo de formar um formador enquanto forma os professores. É um trabalho de supervisão, então, é um trabalho colado na formação que o formador faz. É o que se faz da formação, o que entra na formação, não é uma coisa que se dá o programa na mão dele, os pacotes lá, e ele faz (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

Assim, garantiu-se aos formadores um espaço para discussão das unidades a serem trabalhadas com os cursistas nos encontros semanais, bem como para o encaminhamento de dúvidas, não só as que surgiam durante os encontros do curso, mas também as provenientes de estudo pessoal – estimulado em cada unidade do *Guia do Formador* (Brasil, 2002), que indicava leituras para estudo e aprofundamento por parte do formador.

A seleção do coordenador pedagógico, professor ou assistente técnico-pedagógico (ATP) que seria formador não foi trivial, mas se fez a partir da negociação com as DEs,

considerando os recursos humanos disponíveis. Como explicou a coordenadora pedagógica do programa na FDE, os candidatos nem sempre tinham todas as características que idealmente se esperaria. Acreditava-se, contudo, que sua preparação era condição necessária à ampliação do curso para atender a um maior contingente de professores:

Nós íamos até as diretorias para explicar o trabalho, e a diretoria indicava as pessoas que ela achava que tinham perfil. A gente dava para eles [pessoal da diretoria] a descrição do perfil, discutia um pouco com eles, e eles nos indicavam as pessoas. Aí, a gente fazia o que a gente chamava de Fase 1 – que era uma semana de formação; as pessoas vinham, e a gente apresentava o programa, o material, discutia a função de professor coordenador, enfim, dava um tempo para o sujeito ver se ele realmente entrava naquele barco e a gente ver se ele tinha mesmo [condições para a função]. Então, a gente fazia uma seleção, e houve casos em que a gente disse que a pessoa não tinha condições. A gente pediu experiência anterior, mas na verdade não era esse o mais determinante; tanto que a gente teve pessoas de outras áreas até que se tornaram excelentes coordenadores de grupos. *A gente também tinha que lidar com os limites da situação real.* Por exemplo, às vezes, a gente escolhia as melhores pessoas que a diretoria enviava, e não eram ideais, mas *eram as que se dispunham*, e a gente tinha como lema que iria fazer o trabalho, que era um trabalho difícil. Tinha que investir mais, mas a gente queria garantir que as coisas acontecessem (Coordenadora pedagógica do Programa na FDE, Apêndice C, grifos nossos).

Vários materiais e guias compunham o programa: documento de apresentação do curso, guia de orientações metodológicas para o formador, três coletâneas de textos para uso dos professores cursistas (uma por módulo) e programas de vídeo produzidos para o curso.

As três coletâneas de textos produzidas para os cursistas continham atividades de análise de produções de alunos, planejamento de situações didáticas, comparação de atividades, discussão das contribuições pedagógicas dos textos teóricos estudados e reflexão a partir de situações didáticas (atividades de teorização sobre a prática). Os textos e registros dos módulos deveriam ser organizados num fichário denominado “Caderno de Registros”. Além dos textos teóricos, a coletânea indicava textos literários de gêneros diversos e se disponibilizava, no sítio da SEE/SP à época do curso, um catálogo de resenhas de filmes.

Também chamou a atenção a existência de textos produzidos por formadores da equipe da consultora da SEE/SP e pelos professores do grupo-referência⁷, da rede pública de São Paulo e de outras partes do Brasil. Esses textos versam sobre planejamento de rotina semanal, análise de produções de alunos, análise de dificuldades enfrentadas no cotidiano

⁷ O grupo-referência era constituído pelos professores que tiveram suas atividades de sala de aula gravadas para os programas de vídeo que integraram o material do programa. No *Guia do Formador* do Profa (Brasil, 2002), informa-se que, dos catorze professores do grupo-referência, dez trabalham no Ensino Fundamental. É possível inferir que o esclarecimento se deveu ao questionamento recorrente dos cursistas sobre as condições em que as aulas eram gravadas e as discrepâncias em relação à rede pública estadual paulista. Esse tema foi recorrente nas entrevistas.

escolar e alternativas para sua superação, reflexões sobre registro, avaliação, atividades diversificadas, enfim, uma variedade de temas relativos aos trabalhados no curso.

Reiterando que não houve mudanças no material do Profa para o Letra e Vida, observou-se que grande parte dos textos teóricos e literários se repete, como explica a supervisora pedagógica:

Pesquisadora: Meu foco é o Letra e Vida. Houve mudança?

Consultora: Do Profa para o Letra e Vida? Nem uma linha. Eu queria mudar muita coisa, mas não foi possível, porque o material impresso foi feito e criptografado de tal maneira que ou você imprime exatamente como está, ou você não mexe, não consegue. Apesar de que sou eu mesma que tenho as matrizes, tanto dos vídeos quanto do material impresso. Isso garantiu ele poder ser usado em outros lugares, mas ninguém pode mexer. É uma coisa que você imprime como está ou você não faz nada (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

Da mesma forma que na versão federal do programa, o Letra e Vida fez uma avaliação dos resultados ao término de cada módulo, composta por uma prova de conhecimentos sobre os conteúdos didáticos trabalhados no programa e por relatos reflexivos produzidos pelos cursistas.

Entretanto, não houve uma avaliação externa dos resultados ou dos impactos do programa, que seria fundamental para seus gestores e responsáveis na medida em que fornecesse dados sobre a eficiência das propostas e possibilitasse um estudo sobre a relação entre os investimentos e os resultados:

[...] Qual foi efetivamente esse impacto? A gente não teve como medir isso, por várias razões. Primeiro, porque o nosso grande indicador que era o Saresp. A gente não teve como cruzar a relação *professor do Letra e Vida e resultado do Saresp*. [...] A gente tinha a fala dos professores, a fala dos coordenadores de curso que achavam que sim, que a coisa caminhava muito bem, que tinha um reflexo na sala de aula. O Letra e Vida é de 2003.... Com o Saresp de 2005, a gente percebeu que a curva de resultados caiu muito... A gente não esperava. Mas o que a gente deduziu? Não que os professores não mudaram sua prática, não investiram. Fizeram isso, sim, mas ainda se mantiveram abandonando – que é uma prática infelizmente comum – os alunos que sabiam menos, que chegaram à escola com hipóteses mais primitivas, anteriores. Não porque eles sejam malvados, mas porque trabalhar com essa faixa é mais difícil, e eles tinham poucos recursos didáticos [...] para trabalhar com alunos com hipóteses pré-silábicas ou primeira situação silábica. [...] A gente teve um alto índice de desempenho alto, mas houve um alto índice de desempenho abaixo do esperado, que são 30% – os tradicionais 30%. Então, a partir disso, a gente começou a investir nisso e voltou a ter esse curso que acabou virando o Ler e Escrever – meta oficial do programa, que é 100% de alunos (Coordenadora pedagógica do Programa na FDE, Apêndice C, grifos nossos).

Independentemente de ter havido uma avaliação externa oficial do programa, ressaltou-se que algumas ações foram reelaboradas ou implementadas a partir dos resultados mostrados pela avaliação externa das escolas, o SARESP.

Dados obtidos em sistemas de avaliação, como os do Saresp 2005, indicaram que cerca de 20% dos alunos ainda não sabiam ler ao final do Ciclo I do Ensino Fundamental. Outros indicadores, como Inaf ou Pisa, mostram que os alunos que conseguiram concluir o Ciclo II do Ensino fundamental apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de textos. Intervindo diretamente no cotidiano das escolas e das salas de aula, o programa Ler e Escrever vem oferecer os instrumentos necessários para a mudança desse cenário (São Paulo, s/d[a]).

Os dados do Saresp 2005 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 que terminam o primeiro ano de escolarização sem estar alfabetizados acumulam fracassos nos anos posteriores e frequentemente são aqueles que ficam retidos ao final da 4ª série do Ciclo I (São Paulo, 2007a, p. 23).

Completariamente a esses dados, havia uma avaliação interna do Programa pautando as decisões dos gestores, feita pela análise de depoimentos de representantes das escolas relativos à sua participação no Letra e Vida e também pelos gestores da SEE/SP. Essa avaliação teria apontado a necessidade de mudar questões estruturais na escola, a fim de garantir a própria execução dos pressupostos teóricos que sustentavam o Letra e Vida.

Como exemplo de estratégias de ação que ultrapassam a formação estrito senso mas a ela se vinculam, pode-se citar a preferência, durante o processo de atribuição de classes, aos participantes do curso Letra e Vida e do Profa para assumir a regência de classes de 1ª e 2ª séries (São Paulo, 2005d). Também se iniciou o estabelecimento de convênios com instituições de ensino superior para um trabalho de parceria, com o envio de alunos pesquisadores para o apoio ao trabalho dos professores regentes de 1ª série, a partir de 2007, nas atividades de alfabetização. Assim, ao mesmo tempo em que realiza sua própria formação, o aluno pesquisador teria oportunidade de articular a teoria com a prática. No âmbito do programa, tinha-se como pressuposto que a articulação entre a prática vivenciada pelo aluno pesquisador, aliada aos seus estudos na Universidade contribuiria para e mudanças nas instituições de formação inicial de professores, que poderiam repensar seus currículos no que se refere ao preparo dos professores para a alfabetização.

Vale destacar que os alunos pesquisadores (universitários) recebiam a Bolsa Alfabetização (fundamentada legalmente por meio do Decreto 51.627 de 01/03/2007, que instituiu o Programa Bolsa Formação Escola Pública/Universidade (que introduziu, 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; propiciando a oportunidade aos alunos do ensino superior, de Letras e Pedagogia, de conhecer a realidade do contexto escolar, e também a possibilidade de relacionar teoria acadêmica e prática; e da Resolução 18 de 02/03/2007, que instituiu a Bolsa Formação Escola Pública/Universidade na Alfabetização (que expandiu 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, para as unidades escolares do Interior do Estado - CEI).

2.4 Continuidade do desafio: o programa Ler e Escrever

Ainda em 2007, com o lançamento do Plano Estadual de Educação do estado de São Paulo, as metas do programa foram ampliadas. De acordo com informações do sítio da SEE/SP, traçaram-se dez metas até 2010, dentre as quais, a primeira é ter “todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados” (São Paulo, 2007b).

Essa proposição de alfabetizar todos os alunos até o final da 2ª série e melhorar a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes nas demais séries do Ciclo I do Ensino Fundamental, aumentando em 10% os resultados de desempenho nas avaliações nacionais e estaduais, foi acompanhada da reorientação do programa de formação concebido para professores alfabetizadores.

Para cumprir a meta, introduziu-se o programa Ler e Escrever: Prioridade de Escola, com foco na formação dos professores coordenadores, diretores, ATPs e supervisores de ensino.

Uma das mudanças foi o envolvimento desses gestores nas discussões relacionadas à alfabetização, bem como no acompanhamento dos resultados da escola no tocante à alfabetização dos alunos. Para a formação desses agentes, ampliou-se a estrutura do Programa: no nível central (SEE/Cenp), continuaram atuando os formadores centrais sob a supervisão da consultora. Para a aplicação do programa em nível local, envolveram-se as DEs e as secretarias municipais.⁸

⁸ Vale esclarecer que a cidade de São Paulo, por meio da SME e da DOT, também já havia implementado nas escolas de rede municipal o programa Ler e Escrever com pequenas mudanças em relação ao programa estadual. De todo modo, conforme informações disponíveis no sítio da SME, “O programa contempla três projetos: Toda

Nas palavras da Consultora da SEE/SP:

O programa Ler e Escrever está centrado em dar ao diretor, ao supervisor e ao coordenador pedagógico condições de dirigir, supervisionar e coordenar a unidade escolar. Quer dizer que o foco se deslocou de uma formação geral para todos os professores, porque, sem essa formação básica, não dá para você querer que eles tenham coerência nas ações dentro da unidade escolar. Não que a gente tenha garantido isso. Você não garante, mas você ofereceu. Por hipótese, as pessoas, se quiserem, poderão usar. Porque ninguém consegue fazer com que outra pessoa faça as coisas, a não ser de acordo com o que ela acha que deva fazer. E o nosso sistema público, é... O poder dentro da escola pública não é como na escola privada, em que o diretor manda no coordenador e o coordenador manda nos professores... Manda entre aspas, aí. Ele tem um poder profissional sobre o trabalho do outro. Na rede, não é assim. Então, o que o Ler e Escrever está tentando fazer agora é convencer o diretor, o supervisor e o coordenador de que a qualidade do trabalho feito na escola pode melhorar se eles focarem nos resultados, a partir da análise do material do Saresp (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

O Ler e Escrever se desmembrou em alguns projetos: Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I, Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I, Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) – 3ª série e 4ª série. Cada um desses projetos tem diversas etapas e engloba ações de caráter geral, que valem para todos, e ações de caráter específico de cada um. As ações globais são:

- a) Formação do trio gestor (supervisores, diretores, ATP);
- b) Formação do professor coordenador, responsável pelo Ciclo I, promovida pela Cenp/FDE e pelas diretorias de ensino;
- c) Acompanhamento pelos dirigentes de ensino, realizada por meio de reuniões periódicas para o levantamento das dificuldades e avanços na implantação do programa;
- d) Formação do professor regente, articulada à sua prática e realizada pelo professor coordenador, que passará a acompanhar as aulas e planejar reuniões de estudo e discussão no HTPC;
- e) Publicação e distribuição de material de apoio à sala de aula;
- f) Estabelecimento de critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos projetos (São Paulo, 2007, p. 23).

Isso não significa que o Letra e Vida tenha sofrido descontinuidade. Na verdade, houve grupos de formação do programa em 2007 e 2008, sobretudo nas cidades da região RM, com exceção da capital, e no interior do estado:

Agora, o desenho é diferente. O Letra e Vida continua em muitas diretorias, e a gente está fazendo cada vez mais um esforço para que eles continuem montando grupos de estudo do Letra e Vida. Porque o que a gente percebe [é] que o Ler e Escrever funciona n vezes melhor em lugares onde teve o Letra e Vida antes. Se você já fez o Letra e Vida, você entra no Ler e

Força ao 1º ano, Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC e Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II. Para alcançar o principal objetivo do Toda Força – criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita para todos os alunos ao final do 1º ano do Ciclo I –, a DOT/SME colocará junto a cada professor do 1º ano um auxiliar, estudante de Pedagogia, para ajudar o professor na alfabetização. O PIC vai reorganizar a estrutura e funcionamento das classes do 4º ano no Ciclo I.[...] O projeto Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II prevê que os professores de todas as áreas abordem as práticas de leitura e escrita, comprometendo-se com um melhor desempenho de seus alunos na produção de textos e na compreensão do que lêem” (São Paulo, 2006).

Escrever com muito mais facilidade, porque você tem uma base, você tem um conhecimento prévio que te ajuda. Agora, [para] os que estão vendo as coisas agora, o Ler e Escrever é muito mais difícil. Então, a ideia é que as diretorias mantenham grupos do Letra e Vida direto com para os professores, e o desenho do Ler e Escrever é completamente outro (coordenadora pedagógica do Programa na FDE, Apêndice C).

Segundo a supervisora do programa, a permanência do Letra e Vida é uma realidade nos municípios do interior do estado, onde o Ler e Escrever ainda não havia sido implementado. Para ela, esse “desdobramento” do programa no interior propiciaria uma supervisão do trabalho das escolas que se refletiria nos resultados obtidos:

Consultora: E como [o curso] se desdobrou? [...] Então, no interior, nós temos o Letra e Vida, que dura um ano e meio, mais ou menos, e o Letra e Vida em Continuidade, que aí é outro tipo de trabalho. [...] Há grupos que já estão há três anos ou mais no Letra e Vida em Continuidade, e isso inclui os municípios. Porque aí se organizou uma sistemática que liga diretorias com os municípios próximos e se montam polos – é comum. O Letra e Vida em Continuidade filma atividades em sala de aula e se toma um tópico, um tema. Aí, um grupo pequeno de formadores trabalha com alguns professores, grava na sala de aula – que a gente chama de tematização da prática –, e aí vai para o grupo geral, e se aprofundam as questões da prática pedagógica.

Pesquisadora: Esse grupo de formadores é aquele grupo local...

Consultora: De formadores locais que está sendo formado com o Letra e Vida. [É] por isso que no interior está funcionando muito melhor: porque eles continuaram, porque eles tiveram aprofundamento, porque eles tiveram uma supervisão. Uma supervisão de primeiríssima. Porque não é uma supervisão no vácuo, é uma supervisão em cima de documentação de sala de aula (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

Contudo, ela explica que, apesar de a continuidade ter sido sempre uma hipótese de trabalho, não foi formalizada, visto que exigiria tempo “que os governos normalmente não têm, pois muitas vezes o tempo da política é diferente do tempo da formação para a obtenção dos resultados” (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

Finalmente, esclarece que, embora os resultados da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) sejam melhores do que os da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (Cogesp), não é possível fazer um estudo rigoroso para saber os impactos do programa sobre eles, visto que diversos municípios que fazem o trabalho de acompanhamento sofreram processo de municipalização e inclusive deixaram de participar da avaliação estadual.

Entretanto, a consultora da SEE/SP acredita que a continuidade do Letra e Vida original deve ser repensada, pois novos professores ingressam constantemente na rede, e seria coerente que passassem por essa formação:

[...] o Letra e Vida não deixou de existir, porque continua no interior e vai ter que voltar aqui para a capital, porque esses coordenadores pedagógicos não têm como encarar o trabalho com os professores, se eles não fizerem (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

De todo modo, várias mudanças foram introduzidas a partir do Ler e Escrever, como a ampliação do atendimento dos convênios com as universidades para o envio de estudantes de Letras e de Pedagogia para todas as classes de 1ª série, a atribuição de mais quatro horas semanais de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) aos docentes de 1ª a 4ª série envolvidos no programa, destinadas ao planejamento e formação para a realização do trabalho, “critérios diferenciados para a regência das turmas de 1ª série” (não especificados na Resolução SE 86/2007), entre outras. Ademais, faz parte da proposta do Ler e Escrever a distribuição de diversos materiais às escolas (Quadro 4, Anexo A).

De acordo com a coordenadora pedagógica do programa na FDE, essas ações se pautam na experiência acumulada pelos gestores da SEE e na experiência em formação dos responsáveis pelo programa.

2.5 Concepções que modelam e condicionam o Letra e Vida

Fundamentando o programa Letra e Vida, há claras e específicas concepções de aluno, de ensino, de aprendizagem, da natureza do objeto do conhecimento (do sistema de representação e da linguagem escrita em português) e do papel da escola que influenciaram a proposta de alfabetização ensinada no curso e a metodologia de formação adotada.

Tendo em vista o escopo deste trabalho, as análises se concentraram na avaliação de impactos do Letra e Vida nos resultados dos alunos e seus impactos ou efeitos sobre as concepções e práticas dos professores alfabetizadores, e não na proposta, nas concepções em que se baseia ou na pertinência da teoria construtivista e nas formas de sua aplicação em sala de aula, em oposição aos métodos fonéticos e derivados ou outras abordagens sociointeracionistas. Assim, nem os fundamentos, nem as concepções subjacentes a esse programa de formação são foco desta discussão – apenas se apresentam suas principais características, para contextualizá-lo.⁹

Isso não significa que a análise da proposta ou das concepções que lhe subjazem sejam menos importantes¹⁰. Pelo contrário, há que retomar a discussão sobre as metodologias de alfabetização e ressignificá-las numa conjuntura ampla, que considere o contexto de trabalho

⁹ Para aprofundar a questão dos diversos métodos de alfabetização e sua adequação, ver Cagliari (2007), Frade (2007) ou Morais (2006).

¹⁰ É importante destacar, ainda, que a pesquisadora não se esquiva de dar voz aos professores e coordenadores entrevistados quando estes colocam sua opinião sobre o curso. Não se vê nisso uma incoerência com o propósito aqui enunciado, mas sim uma necessidade que ocorrer devido à natureza da pesquisa.

dos professores e sua formação inicial, as políticas de formação continuada, as características dos alunos e a ampliação do ensino fundamental, dentre outros fatores (Morais, 2006).

A opção de não discutir a proposta do Programa deve-se exclusivamente à delimitação da pesquisa, e não exige a análise de diversas das concepções que lhe subjazem. Ao contrário, a análise dos dados quantitativos traz evidências de que o embate entre diferentes formas de alfabetizar continua vivo nas escolas, o que foi corroborado pela ida a campo. Essa circunstância só aumenta a necessidade de se analisarem as concepções de alfabetização (tópico 2.5.1), de papel social da escola (2.5.2), de formação de professores (2.5.3) e de professor (2.5.4) que subjazem ao Letra e Vida, com o propósito de compreender o contexto de sua elaboração e implementação.

2.5.1 Da contribuição “para uma mudança de paradigma no que se refere à didática da alfabetização”

A concepção de alfabetização que subjaz ao Programa originou-se nos estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores, que se basearam no marco conceitual da Psicologia Genética, de Jean Piaget, para compreender um processo de aquisição do conhecimento que ainda não havia sido explorado pela epistemologia genética: a aquisição da leitura e da escrita.

Uma das principais conclusões de Ferreiro é que os alunos, durante o processo de alfabetização, “ressignificam” a escrita. Sua pesquisa partiu da preocupação com a situação educacional dos países da América Latina que, segundo dados estatísticos da Unesco, divulgados na década de 1970, eram alarmantes devido ao grande número de analfabetos, multirrepetentes ou evadidos do sistema escolar.

Os resultados de seus estudos ensejaram uma mudança significativa na concepção de alfabetização, discussão que se deslocou dos aspectos metodológicos e das teorias de déficit cultural e social para a reflexão sobre como o aluno aprende. Para Ferreiro, aprendizagem e domínio da linguagem escrita vão além da codificação e decodificação do código, impondo a necessidade de:

[...] uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a uma escrita; mas, por sua vez, a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente teriam podido existir sem ela (não se conhecem exemplos de reflexão gramatical em povos carentes de escrita, por exemplo). À semelhança das progressões histórica e psicogenética, teria que se buscar numa análise dos obstáculos que devem ser superados – cognitivamente falando – para alcançar uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 280).

No Brasil, a psicogênese da língua escrita conceituada por Ferreiro foi incorporada à ideia mais ampla de “construtivismo”, e ambos os referenciais embasam as propostas de ensino do Letra e Vida. O material de estudos entregue aos cursistas incluía diversos textos teóricos que esclareciam o posicionamento teórico do programa:

[...] De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real incorporada diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para os alunos quanto para o professor em processo de transformação. [...] Para se acomodar a essa teoria [empirista], o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos (Weisz, 2003, p. 3).

No âmbito do Programa, concebe-se a língua escrita como um objeto complexo de aprendizagem, devendo por isso mesmo ser ensinada em contextos de uso real, tal como aparece na sociedade, e não a partir de textos elaborados para “ensinar a ler”, que a simplificam.

Dentre muitas outras coisas, o Programa supõe que os alunos em idade de alfabetização aprendem a ler, lendo e a escrever, escrevendo, assim como que podem cumprir as propostas de leitura e escrita antes mesmo de dominar o código.

Outro aspecto a destacar é o fato de os alunos lerem uma variedade de tipos textuais – clássicos da literatura infantil, material impresso presente no cotidiano como jornais, revistas, folhetos e rótulos de diversos produtos – e o trabalho com textos memorizados como cantigas de roda, parlendas, letras de música e quadrinhas, entre outros. Essas atividades são consideradas relevantes na proposta do Letra e Vida, que procura promover a interação dos com a cultura escrita. Esses aspectos diferenciam a proposta do Programa do trabalho baseado em métodos de alfabetização mistos ou ecléticos, que partem do pressuposto de que é preciso ensinar o alfabetizando a codificar e decodificar a escrita.

Pesquisas anteriores têm reportado resultados positivos dessa teoria para a qualidade da alfabetização dos alunos. Por exemplo, Hernandes (2008), ao estudar efeitos do Letra e Vida em escolas da região de Assis, identificou efeitos relacionados a mudanças nas práticas didáticas dos professores, a saber:

Os efeitos mais evidentes estão relacionados:

- 1) à utilização de avaliações para identificar o conhecimento sobre as hipóteses que os alunos constroem no seu processo de aquisição da base alfabética da escrita;
- 2) ao reconhecimento de que crianças que ainda não leem ou escrevem de forma convencional podem e devem fazê-lo em situações planejadas para que consigam obter sucesso;
- 3) ao abandono parcial de algumas práticas anteriormente utilizadas, pautadas na concepção empirista de aprendizagem;
- 4) à utilização do registro das avaliações em Mapas da Classe;
- 5) à circulação de textos de diferentes gêneros no trabalho de alfabetização (Hernandes, 2008, p. 211).

No entanto, os achados de Silva (2008), em sua dissertação de mestrado, diferem desses. A partir de uma investigação que analisa o registro do planejamento das atividades dos professores, considerando dez propostas de atividades específicas de produção textual, realizadas por professores que participaram do Programa, para a produção de textos escritos pelos alunos, a autora argumenta que, apesar do investimento na formação de professores, em sala de aula apenas 30% das propostas analisadas correspondem aos referenciais teórico-metodológicos ensinados por meio do Letra e Vida. Apesar da natureza qualitativa do estudo e sua pequena abrangência, a autora sugere que se façam avaliação, supervisão e acompanhamento permanentes nas escolas, como estratégia necessária para as ações chegarem à sala de aula mais eficientemente.

Vale ressaltar que autores como Mortatti (2006), Morais (2006) e Piatti (2006) acreditam que, embora o discurso da alfabetização baseado na teoria construtivista venha se tornando hegemônico, a prática dos professores permanece eclética. Seja como for, a introdução do construtivismo é considerada um marco na discussão sobre alfabetização e seus pressupostos deslocam crescentemente os debates sobre a forma de alfabetizar, ampliando-o para além dos métodos.

2.5.2 Da contribuição para “melhorar significativamente os resultados da alfabetização”

O Letra e Vida manteve a intenção de contribuir para a melhoria dos resultados da alfabetização, assim como o Profa, cujo documento introdutório apresentava o histórico das propostas desenvolvidas por iniciativa governamental para melhorar os índices de alfabetização no país – por exemplo, a introdução da progressão continuada e de programas

de correção de fluxo e projetos de aceleração da aprendizagem –, concluindo que, apesar dessas iniciativas, a escola pública brasileira não tem conseguido alfabetizar todos os alunos nas duas séries iniciais (Ciclo I).

Como declara um documento preliminar divulgado pelo MEC, o Profa visava o “aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos que têm como objetivo orientar e propiciar ao professor o *desenvolvimento qualificado* de suas competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos” (Brasil, 2001, p. 4, grifo nosso).

A melhora qualitativa da aprendizagem dos alunos é destacada já na justificativa do Letra e Vida, e a formação dos professores e a intenção de o programa concorrer para a mudança de suas concepções aparecem como ferramentas para essa melhora:

O programa Letra e Vida vem sendo implementado na SEE com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e escrita de textos nas séries iniciais. Essa melhoria é alcançada por meio de uma formação que provoca uma substancial mudança na atuação dos professores em sala de aula no que diz respeito à concepção de aprendizagem dos alunos e à forma de ensino na alfabetização (São Paulo, 2009).

Na coletânea de textos do terceiro módulo, a equipe pedagógica do curso enfatiza seu compromisso para com o direito de os alunos aprenderem e o entendimento da importância do papel do professor na concretização desse direito. Segundo carta da equipe aos cursistas, que compõe o material produzido para os módulos, a “dedicação a este projeto é fruto do compromisso [da equipe] com a profissionalização do magistério” (São Paulo, 2005, s/p).

Ressalte-se ainda um objetivo não explícito nos documentos oficiais, que era o de formar, nos pressupostos do programa, todos os professores alfabetizadores que desejassem compreender a proposta construtivista de alfabetização. Essa meta é fundamental, inclusive, para o alcance de outro dos objetivos declarados oficialmente: a mudança do paradigma de alfabetização.

[Num primeiro momento] com aquele Programa [Letra e Vida], a gente não tinha propriamente uma expectativa de impacto, porque ele é um programa de formação de professores, um programa por adesão; então, a gente tinha uma meta que era atender 100% dos professores de 1ª a 4ª série. Isso, inclusive, foi uma exigência da Secretaria – que o Programa se organizasse de tal forma a atender 100% dos professores. Então, impacto, acho que não existe nenhuma medida disso, assim “Ah, a gente espera...”, como a gente tem no Ler e Escrever, por exemplo, que é chegar a 100% de alunos alfabetizados na 2ª série ou próximo a isso. A gente não tinha isso, *a nossa meta era atender aos professores, fazer com que todos os professores que desejassem pudessem fazer o Programa* (coordenadora pedagógica do Programa na FDE, Apêndice C, grifos nossos).

Talvez as diferentes ênfases nas metas do Programa – ora na melhoria dos resultados dos alunos, ora no atendimento prioritário à formação do professor, inferido do depoimento da coordenadora do Programa, tenham contribuído para que os resultados dos alunos não fossem “controlados” rigorosamente. De qualquer modo, não foi possível encontrar documentos oficiais que retratassem a situação da alfabetização no estado de São Paulo em 2002, período imediatamente anterior ao Letra e Vida, posto que o Saresp 2002 só se aplicava aos alunos do fim do ciclo I (4ª série).

Em 2003, a partir da implementação do Programa, passaram-se a avaliar também a 1ª e a 2ª série. Segundo o relatório do Saresp desse ano, a situação dos alunos de 1ª série no fim do ano letivo era a seguinte:

[...] independentemente do período de estudo, a maior parcela dos alunos da 1ª série do Ciclo 1 escreveu o próprio nome com sobrenome. Segundo a avaliação do desempenho nas questões dos ditados de uma lista de palavras e de uma carta, a porcentagem de alunos que escreveram com correspondência sonora alfabética e ortografia regular ao final dessa série está entre 38% [em situação de ditado de uma carta] e 48% [situação de ditado de uma lista de palavras], não sendo notadas diferenças relevantes nesse índice por período de estudo. Aqueles que escreveram com correspondência sonora alfabética representam por volta de 26 a 28% dos estudantes, enquanto os alunos que escreveram com correspondência sonora ainda não alfabética têm uma representação em torno de 11%. Crianças que escreveram aparentemente sem correspondência sonora somam entre 10% e 15%. Dessa forma, pode-se dizer que, nas tarefas propostas, a maior parte dos alunos apresentou escrita com correspondência sonora alfabética, ainda que nem todos tenham demonstrado ortografia regular, independentemente do período de estudo (São Paulo, 2005a, p. 73).

Observa-se que, ao longo do tempo, houve outras iniciativas da SEE para apoiar o objetivo de melhorar qualitativamente os resultados da alfabetização. Uma delas foi a aposta de que os professores formados pelo Programa ou por seu antecessor, o Profa, deveriam ter prioridade para ocupar as primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa ação foi concretizada pela Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, Artigo 10, inciso VIII, §2:

As classes de 1ª e 2ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental, respeitada a classificação dos inscritos, deverão ser atribuídas preferencialmente a docentes que comprovem participação no Programa de Formação para Professores Alfabetizadores promovido por esta Secretaria da Educação (Letra e Vida) ou por Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo (Profa) (São Paulo, 2005d).

Outras ações foram implantadas a partir do Letra e Vida, que foi paulatinamente deixando de ser *apenas* um curso de formação:

Não basta investir só na formação dos professores, mas sem investir na formação do professor, você não mexe no que acontece em sala de aula [...]. E essa é uma questão, porque a Secretaria não tinha, na época, uma política de

intervenção na sala de aula do sistema, era apenas um curso de formação de professores (coordenadora pedagógica do Programa na FDE, Apêndice C).

Aos poucos, o Letra e Vida deixou de ser um programa de formação docente para constituir uma ação de intervenção na escola, com apoio em estratégias de formação. Assim, ampliou-se a ação política incorporando outros programas a uma ação inicial, num esforço que parecia dirigido a um objetivo claro: a melhora dos índices de alfabetização dos alunos das séries iniciais no estado de São Paulo.

Os esforços empreendidos para a melhora dos resultados dos alunos foram seguidos de estratégias de acompanhamento dos resultados da alfabetização das escolas, que passaram a produzir os mapas da classe, diagnósticos bimestrais de quantos alunos estariam em cada uma das fases de desenvolvimento da escrita (pré-silábico, silábico com ou sem valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético).

Essa avaliação consistia num ditado, aplicado pelo professor regente em todas as salas de 1ª e 2ª série, e os resultados gerais da escola, compilados pelo coordenador pedagógico, eram entregues nas DEs. A supervisora do Programa explica sua importância como instrumento de monitoramento do trabalho:

[...] nós vamos continuar fazendo; a equipe do Ler e Escrever, que é a mesma que cuida do Letra e Vida, vai continuar fazendo o que fazia antes, que a gente chama de “marcar em cima”: a gente quer os mapas de classe de todas as professoras da escola, bimestre por bimestre, para analisar se houve avanço ou não, independentemente de haver a prova do Saresp de 1ª série. É que o povo da Secretaria acha que não vai ter impacto por isso, tirar a prova de 1ª série. Eu, pessoalmente, acho que não faria nenhuma diferença fazer a prova de 1ª e 2ª série: é só mais um pouco de papel. Porque inclusive as provas são iguais, só que a de 2ª série vai além, não é complicado de fazer. Mas as pessoas têm ideias. Dormem e, quando acordam, elas têm ideias. Aí, você vai ver, dois anos depois, se a ideia era boa ou não (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

No entanto, não foram previstas outras estratégias de avaliação externa que permitissem aferir os impactos do curso de formação nos resultados dos alunos, como explica a coordenadora pedagógica do Letra e Vida na SEE:

[...] Essa é uma questão, porque a Secretaria não tinha, na época, uma política de intervenção na sala de aula do sistema – era apenas um curso de formação de professores. Então, a gente esperava reflexos na sala de aula, com certeza, mas não como uma meta; até porque o Programa trabalha com essa relação com a sala de aula (Coordenadora pedagógica do Programa na FDE, Apêndice C).

De qualquer forma, para o alcance do objetivo de melhoria dos resultados da alfabetização, a escola é considerada um ponto neural, e se fazem diversas intervenções com vistas ao aprimoramento e controle dos resultados por ela obtidos. Essas ações influenciaram

diretamente o clima escolar, como foi notado na visita às escolas feita durante a pesquisa de campo, analisada no Capítulo 5.

2.5.3 Da contribuição “para uma mudança de paradigma na metodologia de formação dos professores”

O Letra e Vida anunciava uma concepção de formação de professores pautada no respeito aos saberes já construídos pelo grupo de cursistas e pelo professor individualmente ao longo de sua carreira. Como resultado, a metodologia de formação continuada proposta dava prioridade à resolução de problemas e à relação entre os aspectos teóricos e práticos, por meio de material escrito e videográfico especialmente preparado para o curso, além do estudo de conteúdos fundamentais na formação de alfabetizadores segundo a abordagem psicogenética.

A concepção de formação, respaldada na relação dialética entre teoria e prática, influenciou o desenho do programa: encontros semanais, com tarefas que os cursistas deveriam executar, muitas vezes com seus alunos, e cujos resultados seriam analisados e discutidos em encontro posterior. Objetivava-se, assim, estabelecer a dialética da ação-reflexão-ação e incorporar a ideia de professor reflexivo como pressupostos de formação que são, inclusive, indicados em diversos modelos e teorias de formação continuada de professores. Aparentemente, essa concepção motivou a duração diferenciada do programa – um ano – em relação a outras propostas de formação da rede estadual.¹¹

O programa dava prioridade a duas frentes de trabalho: as *reflexões teóricas* sobre como os processos de aprendizagem de leitura e escrita e as *discussões sobre a didática da alfabetização*, ou seja, sobre a organização de situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos.

O curso introduziu como inovação uma formação em via dupla: de formadores locais e de professores. Como explica a supervisora do Programa:

[...] É o seguinte: nós não tínhamos formadores locais. [...] Os municípios do país que não são as capitais, que não são as grandes cidades, não têm estrutura técnica nas Secretarias. Então, uma das coisas que o Programa queria era botar um formador dentro das Secretarias [...]. Para isso, nós montamos um programa que é, na verdade,

¹¹ A primeira turma, iniciada em 2003, sofreu ajustes durante o processo, e o curso durou praticamente um ano e meio, segundo alguns cursistas. Confrontada com essa informação, a supervisora do programa esclareceu que o desenho original previa um ano e meio, mas a SEE pressionou para que ele fosse condensado em um ano, em virtude da mobilidade dos professores da rede não só entre séries e escolas, mas também entre DEs.

um pacote, em que uma pessoa, sob supervisão, mas que não tenha um profundo conhecimento do assunto, funciona como mediador [...]. Quer dizer, é um programa em que você forma, ao mesmo tempo, o formador e os professores, porque o formador vai desenvolver os módulos do programa, mas, antes de ele fazer com os professores, ele tem um trabalho de estudo e supervisão com alguém que vem de fora e que tem formação para fazer isso. Ele forma, então, esse formador, e é um vai e vem, porque esse formador, quando vai trabalhar com os professores, as questões da formação dele mesmo vão se colocando e voltam para a supervisão. E isso era a qualidade desse trabalho. *Num país destes, se você for esperar que meia dúzia de iluminados consiga alcançar seis mil municípios, você não faz nada* (Consultora da SEE/SP, Apêndice B, grifo nosso).

Vale ressaltar que a organização dos encontros presenciais era detalhada no *Guia do Formador* (Brasil, 2002), com orientações muito precisas sobre o que fazer com os cursistas, como fazer, em que momento e por quanto tempo. Aparentemente diretiva, a forma de “formar os formadores”, inerente à própria natureza da formação, usava multiplicadores para acompanhar/formar os cursistas.

Essa estratégia pretendia concorrer para que fossem preparados, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.

A coordenadora pedagógica do Programa também salientou as diferenças regionais entre as duas coordenadorias de ensino, a metropolitana e a do interior, outro condicionante para a organização das atividades da formação e para a análise dos resultados obtidos que não pode ser desconsiderado na avaliação de seus efeitos:

Na capital, na Cogesp, tudo se agrava. Porque [...] na Cogesp, a gente tem uma situação muito mais difícil com programas como o Letra e Vida, que são por adesão e fora do horário de trabalho. A vida é muito mais difícil; os professores têm um número maior de empregos, as distâncias para ir e vir, enfim, tudo muito mais complicado. Então, a disponibilidade para participar do programa era menor e, além disso, outro problema que também é mais grave na Cogesp é o fato de que os coordenadores de grupos são na maioria coordenadores de escola ou ATP, eles não tinham nenhum suporte... Quer dizer, se os professores tinham que trabalhar fora do horário do trabalho, eles [os coordenadores de grupo] acabavam tendo de fazer isso também, só que eles não podiam se desligar das funções que tinham; então, pra eles, num número bastante grande de diretorias, isso foi uma sobrecarga de trabalho. Então, o que aconteceu? Na Cogesp, a gente teve menos pessoas dispostas a assumir o trabalho de formação do que seria necessário. Nós tivemos uma demanda reprimida muito significativa aqui, porque não tínhamos formador (Coordenadora pedagógica do Programa na FDE – Apêndice C).

Em artigo derivado de seu mestrado sobre formação continuada, que teve como objeto o Programa Letra e Vida, e como problema a análise do alcance do Programa na prática pedagógica de professores ex-cursistas, aprovados e certificados, no referido programa, atuantes nas séries iniciais, os resultados encontrados por Rigolon (2008) indicaram

dificuldades dos egressos do curso para conjugar os princípios nele propostos. Por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa que empregou diferentes procedimentos de coleta de informações, como entrevistas, observação *in loco* e análise documental, a pesquisa, circunscrita, a uma única diretoria de ensino da capital, situada na região Leste, indicou a grande dificuldade dos professores em conciliar os princípios propugnados pelo Letra e Vida, considerando os processos de formação continuada e as condições em que são implementados, revelando distorções entre a proposta e sua implementação. Além disso, a autora detectou dois pontos de estrangulamento do curso:

De acordo com os resultados obtidos, os depoimentos expressos acerca do processo formativo por que passaram essas professoras indicaram dois grandes aspectos: o despreparo dos formadores e o fato de as propostas de formação desencadeadas pelas políticas educacionais desconsiderarem as contingências reais (Rigolon, 2008, p. 460).

Gomes (2008), em seu mestrado, analisou a formação dos formadores que atuam nos programas de educação continuada, visando contribuir para o entendimento do alcance dos programas de formação em serviço na prática pedagógica dos professores das séries iniciais da rede pública de São Paulo. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, coletou dados por meio de entrevistas qualitativas concedidas por quatro formadoras de uma diretoria da zona leste da cidade de São Paulo. O estudo indicou que, mesmo sendo essenciais, o domínio teórico dos conteúdos do curso e a experiência dos formadores em alfabetização não foram suficientes para atender às expectativas, aos problemas ou às dúvidas dos cursistas que participavam do Letra e Vida. Assim, observa-se que o problema da qualidade dos formadores parece ser ainda de difícil solução: ou se atendem menos professores, com pessoal mais qualificado, ou, para expandir o atendimento da formação, corre-se o risco de submeter os cursistas ao despreparo dos formadores.

É forçoso realçar que parece que a organização da formação é insuficiente para atender às necessidades do público a que se destina. Hernandez (2008) sinalizou os limites da carga horária e do conteúdo para a garantia da compreensão, pelos cursistas, sobre como organizar boas situações de aprendizagem com base na psicogênese da língua escrita, em estudo de doutorado que buscou identificar os efeitos do Letra e Vida em salas de aula da região de Assis, a partir de uma abordagem de pesquisa-ação:

O formato de curso, distribuindo a sua carga horária de 180 horas em encontros presenciais e em momentos de reflexão sobre a prática, não foi, por si só, suficiente para que os pressupostos teóricos veiculados pelo Letra e Vida se traduzissem em práticas que contemplassem amplamente o referencial teórico e as propostas didáticas indicadas no Programa de Formação. Durante toda a pesquisa, pudemos perceber ainda a presença da concepção empirista direcionando muitas propostas de alfabetização das

professoras. Mas é preciso esclarecer que, como um programa de formação continuada, o curso lança bases importantes para a continuidade do processo de aprendizagem dos professores (p. 218-219).

Ao estudar o Profa, curso análogo ao Letra e Vida, Meira (2004) atestou que os cursistas consideraram boa a qualidade do material utilizado, assim como a forma de apresentação do curso e a metodologia de formação adotada, com destaque para as atividades de reflexão sobre a prática, a troca de experiências e a leitura para os professores. Também com base no Profa, Ferreira (2009) concluiu que ele foi um modelo bem sucedido de formação continuada de alfabetizadores para o contexto do Rio de Janeiro, distinguindo-se de outros cursos por algumas características: a duração prolongada, o respeito aos saberes dos cursistas, a consistência da base teórico-metodológica, a busca pela integração entre a teoria e a prática, o estímulo à reflexão do professor e a possibilidade de os participantes aplicarem previamente as situações de aprendizagem que iriam reproduzir na sala de aula.

De todo modo, apesar de ter apontado dificuldades para a concretização de alguns dos princípios propostos do Programa, Hernandes (2008) e mesmo Rigolon (2008) identificaram contribuições significativas para a aprendizagem da base alfabética pelos alunos das professoras cursistas.

2.5.4 “Da contribuição para a ampliação do universo cultural dos formadores e dos cursistas”

Um dos objetivos declarados do curso era ampliar o universo cultural dos professores e formá-los como leitores. A análise das coletâneas de textos dos três módulos permite inferir a importância dos textos literários na concepção subjacente ao Programa – formar o professor leitor e escritor, para que pudesse ser um bom alfabetizador. Nas palavras da supervisora do Programa:

[...] Para trabalhar na linha que se propõe, o professor precisaria ser alguém leitor e alguém que saiba ler e escrever bem. Se você já leu algum relatório de professor, você sabe que não é isso. E isso é um problema enorme. Por exemplo, [n]o Profa e [n]o Letra e Vida, e mesmo [n]o que a gente continua fazendo, o Ler e Escrever, todas as reuniões começam com uma situação de leitura em voz alta. E você vai ampliando o repertório de textos literários, ou não literários, mas, enfim, de leitura do professor. O Profa tinha 150 textos e, nas 50 reuniões de formação previstas, o formador tinha sempre três textos, dos quais ele escolhia um para ler em voz alta, mas ele distribuía os três para os professores. Então, para muitos professores, foi a primeira oportunidade de leitura que eles tiveram. Eles nunca tinham lido um livro, nenhum livro que não fosse livro escolar (Consultora da SEE/SP, Apêndice B).

Esse destaque dado à formação cultural do professor alfabetizador era respaldado pelo planejamento dos encontros semanais, visto que em todos eles se fazia uma leitura compartilhada, na qual o formador apresentava aos cursistas um texto literário. Para tanto, previam-se de dez a vinte minutos para a fruição da leitura.

Estudando essa estratégia de formação à luz do Profa, Lima (2008) conclui que a leitura de textos literários no contexto de formação contínua foi importante não só por valorizar essa prática e melhorar os índices do ensino da leitura e da escrita, como também para a formação pessoal e profissional dos cursistas e para a aprendizagem dos alunos. Na visão da autora, esse benefício alcançou professores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreender melhor o mundo.

De qualquer forma, o Letra e Vida introduziu uma dimensão que muitas vezes falta na formação do professor alfabetizador: a ampliação de seu universo literário. Nos próximos capítulos, procura-se inferir se essa dinâmica logrou induzir mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização.

Pela análise do conjunto de informações obtidas sobre o Programa, o que fica evidente é que se trata de uma ação que ambiciona implementar uma determinada concepção de alfabetização. Não tendo sido suficiente a formação em si, o Programa lançou mão de estratégias de intervenção na gestão e na organização pedagógica mais ampla da escola (planejamento, organização de temas de estudos para os professores, envio de material didático e de apoio às atividades de leitura, entre outros). Ainda que seus objetivos sejam pautados no direito de os alunos de se alfabetizarem e de os professores terem formação continuada de qualidade, resta saber se a aparente ortodoxia de um pressuposto teórico pode contribuir para melhorar os resultados educacionais e alcançar os objetivos do Programa, ou se apenas manterá as já crônicas dificuldades e carências em torno da alfabetização.

Mas, para avançar nessa discussão, é preciso relacionar os resultados de desempenho dos alunos e as variáveis relativas ao Programa, num exercício metodológico que, como visto no capítulo anterior, não é simples. No Capítulo 3, discutem-se as dificuldades metodológicas para avaliar os impactos do Letra e Vida no desempenho dos alunos e seus efeitos nas próprias concepções e práticas dos professores e se explicitam também as soluções encontradas

METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

A arte da pesquisa é o de tornar um problema solúvel por descobrir maneiras de chegar até ele [...] Muitas vezes a solução se transforma na elaboração de alguns meios de quantificar os fenômenos ou estados que previamente tinham sido avaliados em termos de “algo mais”, “um pouco menos” ou “muito” [...]. A quantificação como tal não tem mérito, exceto na medida em que ajuda a resolver problemas. Quantificar não é ser um cientista, mas, por Deus, ajuda.¹

Medawar, 1979, tradução nossa

Neste capítulo, relatam-se os procedimentos adotados na avaliação dos possíveis efeitos do programa Letra e Vida sobre os resultados dos alunos de 1ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede estadual paulista. Explicitam-se os pressupostos metodológicos da pesquisa, bem como as formas de coleta e registro dos dados e as técnicas de seu processamento e análise, enfocando a criação de variáveis e indicadores a partir de bases de dados já existentes e o uso da regressão linear múltipla, do teste de médias e das árvores de decisão para a análise dos efeitos dos programas. Apresentam-se ainda as categorias de análise dos dados obtidos na pesquisa de campo e, finalmente, os limites metodológicos que não foram superados, a despeito dos recursos empregados na análise de impactos do programa de formação docente.

3.1 O desenho da pesquisa e os instrumentos utilizados

Para analisar possíveis impactos do programa Letra e Vida na prática docente e nos resultados dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, esta pesquisa, de propósito exploratório, calcou-se na metodologia não experimental. Seu desenho baseou-se na aplicação do método misto, integrando complementarmente instrumentos e dados quantitativos e

¹ “The art of research is that of making a problem soluble by finding out ways of getting at it [...] Very often a solution turns on devising some means of quantifying phenomena or states that have hitherto been assessed in terms of ‘rather more’, ‘rather less’, or ‘a lot of’ [...].Quantification as such has no merit except insofar as it helps to solve problems. To quantify is not to be a scientist, but goodness, it does help” (P. B. Medawar, 1979).

qualitativos, numa tentativa de superar os limites que métodos e dados apenas qualitativos ou quantitativos tomados isoladamente imporiam ao estudo (Stufflebeam; Coryn, 2012; Creswell, 2007).

Creswell (2007), um dos pioneiros no tema, esclarece que adotar métodos mistos vai além de coletar dados quantitativos e qualitativos na mesma pesquisa, envolvendo a combinação das duas formas de dados em desenhos ou metodologia de pesquisa distintos. Em sua definição de método misto, o autor explica:

Método misto é um desenho de pesquisa que envolve pressupostos filosóficos e métodos de pesquisa. A abordagem parte de pressupostos filosóficos que orientam a coleta e a análise de dados e articula análises quantitativas e qualitativas em muitas fases da pesquisa. O método se concentra na coleta, análise e mescla dos dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou em uma série de estudos² (Creswell; Plano Clark, 2007, p. 5, tradução nossa).

Nesta pesquisa, adotou-se o modelo de método misto, em que dados qualitativos concorrem para a explicação dos achados quantitativos, como ilustra o esquema:³



O recurso à análise quantitativa visou o uso de dados já existentes em banco de dados produzidos pela SEE/SP, pela necessidade de ampliar a exploração das bases de dados produzidas pelos diversos sistemas de avaliação em larga escala, ainda que com limitações metodológicas, em âmbito nacional ou local, como é o caso das bases produzidas pelo Saesp.

Como mostram Soares e Alves (2007) e Gatti (2004), apesar da crescente disponibilidade de dados estatísticos na área da educação, eles ainda são relativamente pouco explorados pela comunidade acadêmica. Estudos e análises desses dados ainda são escassos e restritos a determinados grupos de pesquisa, que dispõem de recursos humanos com formação também em ciências exatas. Observa-se a tendência, entre os pesquisadores da área de

² “[A] mixed method is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases in the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies” (Creswell; Plano Clark, 2007, p. 5).

³ O esquema produzido pelo Dr. Chris Coryn com base na teoria subjacente à metodologia foi copiado dos *slides* de seu curso denominado “Experimental and quasi-experimetal designs for applied research and evaluation”, do qual a autora participou entre janeiro e maio de 2010, pelo Programa de Doutorado Interdisciplinar em Avaliação da Western Michigan University.

educação, a se aterem a discussões teórico-críticas sobre as informações disponíveis, pouco se debruçando sobre os dados ou dialogando com eles em busca de informações que possibilitem um melhor entendimento sobre a realidade educacional.

Assim, um dos desafios desta pesquisa foi encontrar caminhos para a análise e a reorganização das informações existentes, com vistas a atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável. Para isso, propôs-se uma releitura dos dados estatísticos oficiais provenientes do Saresp e disponibilizados pela FDE.

Essas informações foram reorganizadas de modo a ensejar análises distintas: a aplicação da regressão linear múltipla aos resultados de todas as escolas do estado de São Paulo, o uso das árvores de decisão e a comparação de dois grupos de escolas, para verificar se variaram os resultados dos alunos segundo a proporção de professores na escola que fizeram o Letra e Vida. Os procedimentos para a reorganização dos dados que compuseram os diversos estudos são detalhados na seção Procedimentos de Pesquisa (tópico 3.3).

Este trabalho pretende ainda contribuir para a discussão sobre (1) a adequação do uso das metodologias quantitativas na avaliação de impactos de programas educacionais visando a ampliação do uso de dados quantitativos na pesquisa educacional e (2) a exploração de possibilidades de elaboração de variáveis e de indicadores úteis para aferir impactos e efeitos de programas educacionais.

As análises quantitativas foram iluminadas e, ao mesmo tempo, alimentaram a pesquisa de campo de caráter exploratório, a qual consistiu na observação *in loco* em três escolas da capital paulista⁴ e em entrevistas com seus professores, coordenadores e diretores.

O objetivo foi coletar informações sobre o curso Letra e Vida e obter indícios de práticas pedagógicas devidas à participação dos professores no curso, entre outros fatores que teriam influenciado a implementação do programa. Também se buscaram dados sobre a organização estrutural das escolas para o trabalho proposto e a opinião dos egressos do curso sobre ele.

A natureza relacional da questão de pesquisa determinou ainda que se observassem atividades organizadas por professores que participaram do Letra e Vida para seus alunos, a fim de verificar em que medida havia evidências de incorporação de pressupostos aprendidos na formação continuada.

⁴ As escolas pesquisadas se ativeram à capital paulista por motivo de condições de acesso da pesquisadora que, à época da pesquisa de campo trabalhava e não podia deslocar-se ao interior para realizar visita a escolas da Coordenadoria de Estudos do Interior (CEI).

O recurso à pesquisa empírica foi fundamental para apreender as vicissitudes da implementação do Programa, sob a consideração de que concorreriam para a compreensão da influência do Letra e Vida no resultados dos alunos no Saresp e na prática docente, enriquecendo as análises quantitativas com dados da realidade das escolas.

Adicionalmente, entrevistaram-se técnicos da SEE, para obter informações sobre as características e os objetivos do Programa e as concepções que o fundamentaram e colher subsídios para compreender sua implementação na rede pública.

Além disso, o desenho incorporou a análise de diversos documentos impressos:

- Documentos oficiais da SEE sobre o projeto Teia do Saber, ação de formação contínua da rede estadual e, mais especificamente, do programa Letra e Vida, de formação de professores alfabetizadores;
- Relatórios de avaliação do Saresp de 2005 e 2007 produzidos pela FDE;
- Outros materiais disponíveis do Letra e Vida, obtidos no Centro de Referência Mário Covas.⁵

Além disso, fez-se um levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo e foram pesquisados diversos materiais que abordavam a avaliação de políticas e programas educacionais e de atividades de formação de professores, em busca de referenciais e aprofundamentos teóricos que contribuíssem para nortear o estudo.

3.2 Coleta e registro de dados

A pesquisa apoiou-se em dados já existentes nos bancos do Saresp de 2007 e 2005, fornecidos pela FDE⁶ e em outros, coletados na pesquisa de campo. Dentre os primeiros, foram utilizados os resultados dos alunos de 1ª série do Ensino Fundamental no Saresp em 2007 como variável dependente, para a análise de regressão, considerando apenas as escolas

⁵ O Centro de Referência em Educação Mário Covas foi idealizado pela SEE/SP em 1995, com o objetivo ser um referencial pedagógico para disseminação da informação educacional, por meio de um acervo documental disponível para consulta sede ou virtualmente, no sítio.

⁶ Os dados fornecidos pela FDE sobre o Saresp 2005 e 2007 foram fundamentais para a construção das variáveis e dos indicadores utilizados nas análises quantitativas dessa pesquisa. Nesse sentido, cumpre agradecer a Maria Conceição Conholato, gerente de avaliação e indicadores de rendimento escolar (Gaire), que permitiu a disponibilização dos dados.

estaduais⁷. Um dos estudos de regressão usou como variável dependente os resultados dos alunos de 4ª série no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), a fim de verificar se haveria influência do curso no desempenho dos alunos ao final do primeiro ciclo de estudos.

Na comparação entre grupos de escolas, usaram-se os dados dos alunos de 1ª série do Ensino Fundamental, o ciclo de alfabetização.

Nos estudos feitos por técnicas de árvores de decisão, usaram-se resultados de alunos de 1ª série e o Idesp de 4ª série.

A maioria dos procedimentos estatísticos baseou-se nos resultados de desempenho dos alunos no Saresp, que abrangeram, em 2005, alunos de 1ª série distribuídos em 2.143⁸ escolas estaduais de todo o estado, das quais 51,3% pertenciam à CEI e 48,7% eram da Cogesp.⁹

Já em 2007, 2.046 escolas de São Paulo tinham classes de 1ª série. Do total de escolas com atendimento de 1ª série no estado, 52,4% eram da Cogesp e 47,6%, da CEI, revelando uma diminuição de escolas estaduais nos municípios do interior do estado, provavelmente devido à municipalização ou ao próprio movimento demográfico e populacional.

À guisa de esclarecimento, resalte-se que houve diferença entre o número absoluto de escolas que deveriam ter atendimento de 1ª a 4ª séries reportado no cadastro da FDE, que era de 2.166 para 2007, e o número de escolas de se têm informações dos alunos no banco de dados, 2.084.

Também foram utilizadas informações dos questionários contextuais respondidos pelas equipes escolares em 2007, com ênfase no instrumento denominado Questionário para os Professores de 1ª e 2ª séries, integrante do sistema de avaliação paulista naquela aferição. O banco de dados original contemplou respostas de 14.974 professores das séries do Ciclo 1, abrangendo 2.074 das 2.166¹⁰ escolas que ofereciam o ensino de 1ª a 4ª séries na rede estadual.

⁷ Não foi possível realizar uma análise dos ganhos dos resultados de 2005 para 2007 devido à descontinuidade metodológica observada no SARESP, visto que houve alteração significativa no esquema de pontuação da avaliação, e também mudanças na disposição das categorias qualitativas.

⁸ Em 2007, havia no estado 2.166 escolas de 1ª a 4ª série, mas nem todas tinham classes de 1ª série, o que justifica as diferenças entre os totais de escolas relatados.

⁹ O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual paulista, implantado em 1996, agrupou alunos de 1ª a 4ª séries em prédios diferentes dos destinados aos alunos das outras séries. Essa medida foi acompanhada de um aumento na jornada diária do aluno na escola: cinco, em vez das três ou quatro horas de aula que eram oferecidas.

¹⁰ Apesar de o cadastro de 2007 fazer referência a 2.166 escolas – incluídas as de 1ª a 4ª séries, as de 1ª a 8ª séries, as de 1ª a 4ª séries e Ensino Médio e as de 1ª a 8ª séries e Ensino Médio –, 92 não foram encontradas no banco de dados do questionário respondido pelos professores.

Observou-se uma diferença entre o número de escolas existente no estado por sua contagem nos diversos bancos de dados consultados. Para nove escolas, não houve informações contextuais nas respostas dos professores ao questionário.

Os resultados da prova do Saresp foram usados como indicadores da aplicação dos pressupostos aprendidos no Letra e Vida pelos cursistas devido à relação entre a prova e os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam o curso, pois o instrumento contemplou questões específicas relacionadas a conhecimentos e habilidades em alfabetização que são trabalhadas na formação. Essa relação é referida em documento postado do sítio da SEE à época da inscrição das escolas para o Saresp, em que se explicitam as matrizes de referência que apoiam a elaboração das provas de 1ª e 2ª série:

A avaliação das primeiras séries do Ensino Fundamental está vinculada à existência de professores nas redes municipal e particular que participaram do Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa)¹¹, ministrado pelo Ministério da Educação ou do projeto Letra e Vida, em desenvolvimento pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa decisão se justifica em razão da especificidade da avaliação das 1ª e 2ª séries na rede da SEE, que, vinculada aos pressupostos desse Projeto, requer procedimentos específicos para a aplicação e correção de provas (São Paulo, s/d).

Além disso, a consultora do Programa também ressaltou essa intenção de usar os resultados da avaliação para o monitoramento da difusão da concepção de alfabetização veiculada por ele (Cf. respostas às três primeiras questões do Apêndice B).

Os dados socioeconômicos foram produzidos a partir das respostas dos alunos de 4ª série ao questionário socioeconômico, fornecidas pela FDE, utilizando o Critério Brasil, como se detalha adiante.

Quanto à coleta de dados pela pesquisadora, fizeram-se entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica do programa na FDE e com a consultora responsável por sua formulação, para esclarecer dúvidas e agregar informações sobre objetivos, metodologia de ensino, organização, estrutura, materiais e decisões políticas que tenham influenciado sua continuidade, entre outros aspectos. Os roteiros e a transcrição dessas entrevistas estão nos Apêndices A, B e C, respectivamente designados “Instrumentos de coleta de dados” e “Entrevista com a consultora do Programa” e “Entrevista com a coordenadora pedagógica do Programa (FDE)”.

¹¹ Conforme já explicitado, o Profa foi implantado em 2001 pelo MEC. Embora nessa experiência a adesão dos municípios fosse voluntária, os pressupostos teóricos e metodológicos são os mesmos, e observam-se poucas diferenças no material adotado nos dois cursos.

Além disso, destacam-se três outras Fontes para coleta de informações acerca de eventuais impactos do Letra e Vida na atuação docente:

- depoimento dos professores que participaram do Letra e Vida sobre sua prática e sua opinião sobre o Programa;
- registros escritos da pesquisadora sobre indicadores de prática pedagógica dos professores que permitissem: (1) identificar conteúdos tratados com os alunos e a abordagem e os livros utilizados, (2) analisar as atividades registradas em cadernos dos alunos, para observar os tipos de proposta e sua relação com os pressupostos do Programa, e (3) observar a organização espacial das salas de aulas e as atividades que integram a rotina diária.

A observação do ambiente das salas de aula dos professores entrevistados para identificar sinais de organização do trabalho de acordo com pressupostos do Programa foi norteada pelo roteiro semiestruturado, elaborado com base no próprio questionário para o professor de 1ª ou 2ª série do Saesp 2007, que contemplou diversas questões sobre o fazer do alfabetizador, indicando práticas esperadas de professores participantes do curso, e nos indicadores de qualidade na educação, com ênfase em alfabetização, produzidos pela Ação Educativa, em parceria com o MEC e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).¹²

Essas decisões não se apoiaram em pressupostos metodológicos, mas se referiram à definição dos objetivos do programa a serem avaliados e aos critérios a partir dos quais se julgará o alcance dos objetivos. Segundo Daniel Stufflebeam:

Como os sistemas de avaliação são dependentes do contexto, eles devem considerar as necessidades, desejos e expectativas dos constituintes, além de outras variáveis tais como valores sociais pertinentes, clientela e costumes; leis e estatutos relevantes; dinâmica econômica; forças políticas; interesses de mídia; critérios substantivos pertinentes; missão organizacional, objetivos, e prioridades; governança organizacional, gestão, protocolos e rotinas operacionais; e a história da organização e desafios atuais¹³ (Stufflebeam, 2002, p. 1, tradução nossa).¹⁴

¹² Os Indicadores da Qualidade na Educação constituem um instrumento para auxiliar as escolas e sua comunidade a fazerem um diagnóstico sobre o que vai bem e o que precisa ser melhorado, propiciando que se mobilizem em torno de ações em busca de melhoria da situação em que se encontram. Os Indicadores de Qualidade permitem que alunos, professores, funcionários e pais identifiquem participem de uma avaliação institucional da escola que visa englobar diversas dimensões da qualidade educativa: ambiente educativo, prática pedagógica e de avaliação, ensino e aprendizagem de leitura e escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico e acesso, permanência e sucesso na escola (Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/IndicadoresdeQualidadenaEducacao.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011).

¹³ “Since evaluation systems are context dependent, they must take into account constituents’ needs, wants, and expectations plus other variables such as pertinent societal values, customs, and mores; relevant laws and statutes; economic dynamics; political forces; media interests; pertinent substantive criteria; organizational

Nesse sentido, pode-se dizer que os critérios utilizados na análise, entendidos como “estândares nos quais os julgamentos são baseados” (Stufflebeam, 2001), foram formulados a partir de valores e objetivos intrínsecos ao Programa, mas também incorporaram “valores sociais pertinentes” ou “critérios substantivos pertinentes”. Estes últimos foram incorporados, por exemplo, com a decisão de usar os Indicadores de Qualidade na Educação como indício da efetividade do Programa e com a investigação de sua influência na melhora dos resultados educacionais dos alunos e dos níveis de alfabetização. Assim, ampliou-se o olhar sobre os critérios a avaliar, incorporando objetivos de interesse social (todos os alunos alfabetizados), independentemente da clareza com que esse objetivo era perseguido pelo Programa. O estabelecimento dos critérios e indicadores de análise dos dados se deu com base no entendimento da pesquisadora sobre os pressupostos teórico-metodológicos do Programa.

A partir da estruturação do roteiro de observação e da escolha dos indicadores de qualidade na alfabetização, retirados dos Indicadores de Qualidade na Educação produzidos pela Ação Educativa, formularam-se questões para os diretores e coordenadores das escolas, para obter informações sobre a implementação e o gerenciamento dos pressupostos e da organização de trabalho propostos pelo Letra e Vida nas escolas. As entrevistas orientaram-se por roteiros semiestruturados (Apêndice A).

O recurso à empiria foi considerado relevante para o entendimento do contexto em que os cursistas aprendem, possibilitando reunir indícios para verificar se o curso contribuiu para mudar os paradigmas de alfabetização e melhorar quantitativa e qualitativamente dos resultados obtidos pelos alunos do Ciclo 1.

mission, goals, and priorities; organizational governance, management, protocols, and operating routines; and the organization’s history and current challenges” (Stufflebeam, 2002, p. 1).

¹⁴ O debate acerca do estabelecimento dos critérios de mérito de um programa é fundamental, e os diversos autores que se dedicam à avaliação têm posturas diferentes. Scriven (1991), por exemplo, defende que, no caso de programas sociais, o avaliador deve permanecer “cego” aos objetivos do programa e basear-se nas necessidades sociais para o estabelecimento de critérios. Para Weisz (1998), é essencial que o avaliador entenda o programa e dos seus pressupostos, para interpretar as evidências que coleta durante o processo avaliativo. Já Tyler^(*) (apud Alkn; Christie, 2004) defende a avaliação baseada nos objetivos. Muitos outros autores participam dessa discussão, que deveria ser retomada nestes tempos, em que a avaliação de programas das áreas sociais está sendo ressignificada. Contudo, uma discussão mais aprofundada do assunto foge aos objetivos deste trabalho, indicamos aos interessados Stufflebeam e Shinkfield (2007), Mathison (2001), Weisz (1998) e Scriven (1991).

^(*) TYLER, R. W. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, n. 35, p. 492-501, 1942.

3.3 Processamento e análise de dados

3.3.1 Procedimentos para análise quantitativa

A necessidade de avançar na compreensão da relação entre formação docente e sua influência no desempenho dos alunos impõe o desafio de analisar os dados existentes e buscar meios de mensurá-la. Ao mesmo tempo em que se reconhecem as dificuldades metodológicas para estudos de impacto, defende-se aqui a necessidade de buscar desenhos de pesquisa alternativos que permitam analisar os impactos das diversas políticas e programas educacionais.

Como se viu no Capítulo 1, uma das dificuldades metodológicas de atribuir impactos (e, conseqüentemente, derivar relações de causalidade) a determinadas ações e programas em educação é que dificilmente se podem controlar (e conhecer) todas as variáveis que intervêm nas mudanças que se seguem à implantação da intervenção. Além disso, é difícil obter dados sobre a situação inicial e antecedentes que podem influir nos resultados subsequentes à intervenção.

Um exemplo desta pesquisa foi a dificuldade de compreender em que medida os conhecimentos que os professores aplicam em sua prática cotidiana, mesmo condizendo com o que aprenderam no Letra e Vida, foram construídos tão somente por sua participação no curso, visto que outras atividades de formação, até mesmo as mais informais como o aprendizado entre pares, pode ter uma influência maior sobre a prática do professor do que o curso de que participou.

Pode-se objetar que essa dificuldade seria superada pela criação de um instrumento que medisse os conhecimentos dos professores cursistas antes e depois do curso, mas, mesmo que ele possa ter concorrido para a ampliação do conhecimento dos cursistas, não se pode concluir que eles passariam a aplicar tais conhecimentos em sala de aula e, ainda mais, que aumentaram os índices quantitativos e qualitativos de alfabetização. Dificilmente se argumentaria em favor de uma relação tão linear e direta. Como visto no Capítulo 1, vários fatores influenciam e condicionam os resultados escolares, de modo que se devem modalizar as conclusões que envolvem relações de causalidade. Além disso, para assegurar o rigor desse tipo de avaliação, ela teria que ser prevista no planejamento do programa, o que não aconteceu nesse caso e tampouco é comum em políticas e programas educacionais.

Alguns dos estudiosos que visam compreender os fatores que influem no desempenho dos alunos (muitos deles ligados a pesquisas sobre efeito-escola) têm usado modelos de regressão estatística e análise hierárquica para detectar a relação entre determinado fator e os resultados do processo que se analisa. Segundo Soares e Andrade (2008), esses estudos foram influenciados pelo impacto negativo do *Relatório Coleman*¹⁵, tornando-se mais recorrentes em educação desde a década de 1970, sempre com a preocupação de determinar os fatores que possivelmente expliquem o desempenho dos alunos.

Em particular, estudos baseados em modelos hierárquicos multiníveis têm implicado avanços na compreensão de impactos de intervenções em escolas. Raudenbush e Bryk (2002) advogam sua aplicação em pesquisas que tenham três propósitos gerais: melhor estimativa de efeitos em unidades individuais, formulação e teste de hipóteses sobre os efeitos transversais (por exemplo, como o tamanho da escola pode afetar a relação entre classe social e desempenho acadêmico) e parcelamento dos componentes de variância e covariância entre os níveis (p. 7).

Entretanto, limites nos dados disponíveis não permitiram que se usassem modelos hierárquicos nesta pesquisa, tendo-se buscado usar a análise de regressão múltipla para estimar os efeitos das variáveis de interesse (variáveis independentes) nas variáveis de estudo.

A análise de regressão múltipla é uma técnica adequada para modelar a relação entre uma variável dependente (neste caso, os resultados dos alunos de 1ª série em 2007 e o Idesp de 4ª série de 2007) e um conjunto de variáveis independentes (como a porcentagem de professores na escola que cursaram o Letra e Vida, o nível socioeconômico dos alunos, os resultados obtidos em testes anteriores e outras variáveis apresentadas a seguir):

Os modelos de regressão múltipla são métodos estatísticos que permitem lidar com fenômenos nos quais a variável-resposta é influenciada simultaneamente por muitos fatores [...]. A análise de regressão linear múltipla permite estimar a contribuição de cada fator para explicar as proficiências, descontadas as contribuições dos outros fatores incluídos no modelo (Soares; Alves, 2003, p. 7).

Como defendem Shavelson (1996) e Licht (1995), os estudos de regressão são usados para predição e testagem de teorias. Aqui, aplicou-se o segundo sentido: determinar se a equipe escolar com diversos professores que cursaram o Letra e Vida tinha alguma influência

¹⁵ O *Relatório Coleman*, de 1966, mostrou que o fator socioeconômico era mais determinante no desempenho dos alunos do que a escola, ou seja, fatores extraescolares como a classe econômica a que o aluno pertencia determinavam, segundo o autor, seus resultados, levando-o a concluir que a “escola não faz diferença”. A partir de então, diversos estudos empíricos procuraram conhecer as características escolares que fazem diferença no desempenho dos alunos.

nos resultados obtidos pelos alunos¹⁶. Se positivamente indicada pelo modelo, essa influência poderia sustentar que a participação no Programa fez alguma diferença e, portanto, que, potencialmente, ele teria impacto nos resultados dos alunos. Nesse sentido, a regressão pode ajudar a compreender e explicar a natureza do fenômeno em estudo.

Contudo, nem mesmo essa técnica estatística permite relacionar diretamente os resultados dos alunos ao Letra e Vida, devido à dificuldade de se avaliar impacto relatada no primeiro capítulo:

A covariância de X e Y é algo que podemos observar ou medir empiricamente. Não podemos, no entanto, observar diretamente os efeitos causais que talvez acreditemos que tenham criado a covariância. É isso que faz da causalidade um conceito tão metafísico¹⁷ (Macclendon, 1994, p. 7, tradução nossa).

Mesmo assumindo que a regressão múltipla não prova causalidade entre as variáveis, sua importância reside no fato de que não é possível falar em causalidade sem que haja covariância entre as variáveis em estudo (Macclendon, 1994). Entender quanto as variáveis covariam ou não é um primeiro passo para inferir alguma relação entre elas, e a regressão permite esclarecer as relações de covariância. Nesse sentido, ainda que a covariância não seja suficiente para inferir causalidade à relação em estudo, se o modelo mostrasse sua inexistência, qualquer outra tentativa de analisar a influência da formação dos professores nos resultados dos alunos dificilmente seria defensável. Além disso, os resultados obtidos pela análise poderiam ser um dos indicadores para o estudo sobre a força da relação da formação dos professores no curso Letra e Vida e os resultados dos alunos.

3.3.2 A organização dos estudos de regressão

Como o propósito da regressão é compreender a relação entre uma variável dependente (Y) e um conjunto de variáveis independentes (X), a escolha destas deve ser cuidadosa, pois é desejável que sejam relacionadas com a primeira. Shavelson (1996) mostra

¹⁶ O desenho inicial desta pesquisa não previa essa análise estatística, que foi sugerida depois pelo Dr. Chris Coryn, diretor do Programa de Doutorado Interdisciplinar em Avaliação do Evaluation Center/Western Michigan University, durante o estágio no exterior da pesquisadora. Assim, as discussões do modelo de regressão e o próprio uso dos dados e do *software* SPSS para sua análise se devem à cuidadosa orientação do Dr. Chris Coryn.

¹⁷ “The covariance of X and Y is something that we can empirically observe or measure. We cannot, however, directly observe the causal effect that we may believe created the covariance. This is what makes causality such a metaphysical concept” (Macclendon, 1994, p. 7).

que, para maximizar a explicação de Y, deve-se selecionar variáveis altamente correlacionadas com a variável dependente, mas que não apresentem correlação forte entre si. O autor também sugere controlarem-se as variáveis intervenientes e as variáveis espúrias (que podem ser causa tanto de X quanto de Y).

Segundo McClendon (1994), devem-se escolher as variáveis independentes com base em indicativos da literatura sobre o problema que se quer investigar e no entendimento dos mecanismos causais que se investigam. Estes são explicitados pela própria relação entre os pressupostos do Letra e Vida e as matrizes de elaboração das provas de 1ª e 2ª série do Saresp.

Se os instrumentos do sistema de avaliação refletem os pressupostos de trabalho ensinados no curso, é de esperar que os alunos dos cursistas que modificaram sua prática pelo entendimento da concepção de alfabetização do Programa tenham se saído melhor na prova.

Como não foi possível identificar, nos dados quantitativos, as classes para as quais os cursistas lecionaram em 2007, recorreu-se os resultados gerais das escolas, criando uma nova variável: percentagem, por escola, de professores que completaram o Letra e Vida. Para criar essa variável, considerou-se a combinação das respostas dos professores de 1ª e 2ª série ao questionário para professores do Saresp 2007 nas questões 11, 12 e 13 (Anexo B) e se computaram apenas as respostas dos docentes que afirmaram ter feito o curso até 2005 ou até 2007 e declararam ter completado o terceiro módulo.¹⁸

Assim, criaram-se duas variáveis que quantificaram o número de professores em cada escola que haviam participado Letra e Vida até o momento de cada uma das aferições do Saresp. Finalmente, computou-se uma segunda variável – a percentagem desses professores em cada unidade –, o que permitiu tomar a escola como unidade de análise.

No entanto, se poderiam tentar outras explicações alternativas para os resultados. Para isso, com base em sínteses da literatura sobre efeito-escola e avaliações de sistemas escolares (Franco, 2005; Sammons et al., 1995) e pesquisas indicativas de aspectos que influem nos resultados obtidos pelos alunos, adicionaram-se outras variáveis aos estudos:

- a) estabilidade do corpo docente, considerando a percentagem do grupo que estava na escola havia pelo menos três anos em 2007 (o que garante que já estivessem na escola à época do Saresp 2005);
- b) percentagem de professores com experiência de mais de três anos na 1ª série;

¹⁸ Em particular, a questão 13 do Questionário para professores de 1ª e 2ª série do Saresp 2007 suscitou uma dúvida, pois pergunta qual o último módulo de que o professor participou (ou estava participando), mas a redação da pergunta não permite a certeza de que o professor que afirmou ter participado do módulo final teria antes cursado os módulos 1 e 2. Apesar disso, assumiu-se aqui que o professor que chegou ao módulo 3 passou necessariamente pelos dois anteriores.

- c) tamanho da escola considerando o número total de alunos atendidos;
- d) número de professores de 1ª ou 2ª série na equipe;
- e) resultados dos alunos de 1ª série em Língua Portuguesa em 2005, como variável preditiva do desempenho de 2007;
- f) coordenador pedagógico da escola ter feito o curso Letra e Vida para coordenadores.

Diversos autores também consideram fundamental a formação docente em nível superior (Ferreira; Franco, 2002; Hanushek, 1997). No âmbito desta pesquisa, considerou-se a porcentagem de professores com formação de nível superior (completo) nas escolas, sendo aceitas tanto a formação em educação (Pedagogia e Licenciaturas) quanto em outras áreas.

Franco (2005) indica também a importância de variáveis intraescolares como recursos escolares e infraestrutura, gestão econômica e organizacional, clima acadêmico e gestão pedagógica, currículo projeto e currículo executado, mas tais variáveis não foram incorporadas ao estudo, devido à indisponibilidade de informações com que construí-las. Da mesma forma, seria significativa a frequência do aluno à educação infantil nos resultados discentes (Soares, 2007), mas ela tampouco foi incorporada ao estudo pela ausência de dados que permitissem sua extração.

No tocante às condições extraescolares, autores como Franco e Bonamino (2001) e Soares e Andrade (2006) apontam certo consenso entre autores brasileiros e estrangeiros sobre a influência da situação socioeconômica dos alunos em seu desempenho:

Hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extra-escolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares (Soares; Andrade, 2006, p. 4).

Tendo em vista essa premissa, para a análise proposta, buscou-se estabelecer o valor desse fator extraescolar agregando uma medida de nível socioeconômico aos estudos de regressão. Essa decisão metodológica permitiu, a partir da técnica estatística, verificar a importância da formação do professor no desempenho dos alunos em comparação com a do nível socioeconômico.

Ressalte-se a dificuldade de obter informações sobre o nível socioeconômico dos alunos para compor o índice sócioeconômico da escola, já que elas nem sempre constam dos questionários que acompanham as avaliações sistêmicas. Sobre os dados disponíveis, cabe

acrescentar que se adotaram os fornecidos pela FDE, construídos com base numa adaptação do Critério Brasil, que incorpora a escolaridade da mãe e a posse de bens de conforto, mas não questões específicas sobre renda.¹⁹

Observa-se que os próprios dados fornecidos pela FDE como indicadores de nível socioeconômico dos alunos de 1ª série sofreu adaptações. Como os alunos de Ciclo 1 do Ensino Fundamental não são aptos a responder questões de nível socioeconômico, os organizadores do Saresp só começam a colher esses dados nas séries posteriores; assim, não há dados sobre nível socioeconômico que possam ser diretamente relacionados aos anos escolares que esta pesquisa abrange.

Na tentativa de ultrapassar essa limitação, optou-se por utilizar os dados parciais sobre a população atendida pelas escolas, obtidos por meio dos alunos de 4ª série, e generalizá-los para toda a instituição. O pressuposto assumido foi que a população atendida no entorno escolar seria a mesma, estando os alunos na 1ª ou na 4ª série do Ensino Fundamental.

Finalmente cabe salientar que as variáveis relativas à formação docente, à carga de trabalho semanal e ao tempo de experiência dos professores foram construídas com base nas respostas individuais ao questionário para os professores de 1ª e 2ª séries do Saresp 2007, tendo as respostas sido reagrupadas e recodificadas e organizadas no nível de cada escola em forma de proporção. Um exemplo são as variáveis de proporção de professores da escola que cursaram o Letra e Vida até 2005 e até 2007 até o terceiro módulo ou a variável de proporção de professores na escola com ensino superior.

A partir do questionário que professores do Ciclo 1 responderam em 2007, criaram-se ainda indicadores que mensurassem informações contextuais das escolas que se relacionassem ao Programa analisado.

Em tempo, cabe esclarecer o sentido do termo “indicador” neste trabalho, próximo ao que Morduchwicz (2006) atribui a “indicador simples”:

¹⁹ Para determinar o nível socioeconômico dos alunos, a FDE tomou como referência o Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2008, ou Critério Brasil, fazendo adaptações devido às limitações dos dados relativos aos estudantes e sua família colhidos pelo Saresp 2007. Segundo representante da FDE (Pompei, informação pessoal), no cálculo desse índice, optou-se pelo uso da informação sobre a escolaridade da mãe e a posse de alguns bens de consumo como TV em cores, videocassete ou DVD, rádio, máquina de lavar roupas, geladeira, *freezer*, automóvel e número de banheiros. Esses dados foram contabilizados e, de acordo com o número de pontos obtidos, os alunos foram distribuídos em oito classes socioeconômicas – A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E, em ordem decresce. A partir dessa contabilização de pontos, a pesquisadora criou três novas variáveis, que agruparam os alunos em três níveis: classe A1 até B2, classes C1 e C2 e classes D e E, formando uma proporção de alunos de cada uma delas atendida por cada unidade escolar, escolhendo o primeiro agrupamento (A1 até B2) para as análises. Além da medida percentual, o estudo incorporou uma composição de quartis, ou seja, as escolas foram distribuídas em quartis, de acordo com a proporção de alunos de cada classe que atendem para viabilizar a comparação de grupos. Esse foi o dado de nível socioeconômico utilizado nesta pesquisa, quer para a análise de regressão, quer para a comparação entre grupos de escolas.

Em outras palavras, os indicadores educacionais podem ser definidos como medidas estatísticas sobre aspectos que se consideram importantes dos sistemas educativos. Deve-se recordar que a recíproca nem sempre é verdadeira: nem toda medida estatística é um indicador. Por exemplo: o salário docente é uma medida estatística, não um indicador. Mas, se ele for comparado com a renda *per capita*, é um indicador. Então, os indicadores, em geral, são o resultado da comparação entre medidas estatísticas. Esses são os chamados indicadores compostos (em contraposição aos simples, que descrevem atributos das variáveis selecionadas, por exemplo, nível de formação dos docentes, tamanho da escola)²⁰ (Morduchowicz, 2006, p. 2, tradução nossa).

Assim, indicador é entendido aqui como um índice criado para esta pesquisa em algumas dimensões relativas ao Letra e Vida a partir das respostas dos professores ao questionário do Saresp 2007. Mais uma vez, a proposta foi fazer um exercício de transformação dos dados existentes, considerando, contudo, que as variáveis criadas são contexto-dependentes, ou seja, não teriam sentido fora do contexto do Programa, não havendo pretensões de generalizá-las para os sistemas educativos.

O questionário para os professores alfabetizadores perguntava sobre identificação, formação, trajetória profissional, condições socioeconômicas, inclusão social, prática pedagógica, atitudes e opiniões, suporte à prática pedagógica e um conjunto específico de nove questões só para quem tivesse cursado o Letra e Vida.

Apesar da intenção de colher muitas informações, uma análise mais acurada do questionário revelou imprecisões que punham em dúvida a fidedignidade das respostas; por exemplo, a escala para as respostas sobre práticas pedagógicas, em que os professores diriam se faziam determinada prática “frequentemente”, “de vez em quando” ou “raramente ou nunca”. Ora, essa escala não dá informações significativas ao pesquisador, pois não há parâmetros que as distingam. Além disso, muitas questões pareceram diretivas e tendenciosas, podendo igualmente afetar a fidedignidade da resposta. Um exemplo é a questão 68:

68. Você utiliza ou utilizava cartilha no processo de alfabetização?
- (A) Sim, sempre utilizei cartilha.
 - (B) Sim, utilizava e não utilizo mais.
 - (C) Nunca utilizei cartilha.

²⁰ “En otras palabras, los indicadores educativos suelen definirse como medidas estadísticas sobre aspectos que se consideran importantes de los sistemas educativos. Debe recordarse que la inversa no siempre es el caso: no toda medida estadística es un indicador. Por ejemplo, el salario docente es una medida estadística, no un indicador. Pero si se lo compara con el Producto per capita, sí lo es. Entonces, los indicadores, en general, son el resultado de comparar diferentes medidas estadísticas. Éstos son los que se denominan indicadores compuestos (en contraposición a los simples que describen atributos de las variables seleccionadas – Vg. nivel de formación de los docentes, tamaño de la escuela)” (Morduchowicz, 2006, p. 2).

Nota-se que não há alternativa para o professor que usa a cartilha às vezes, como apoio à sua prática, complementando as atividades do Programa. Professores que misturam diversas concepções de alfabetização em função da necessidade dos alunos, por exemplo, provavelmente teriam dificuldade para responder a essa questão.

Para superar essas dificuldades, inerentes ao instrumento, analisou-se primeiramente a frequência das respostas dos professores a questões que seriam tomadas para formular alguns indicadores: leitura do professor, material utilizado para o ensino de leitura, indicativos de prática pedagógica coerente com o Letra e Vida (designada aqui prática pedagógica A), indicativos de prática pedagógica baseada em métodos “tradicionais” (aqui, prática pedagógica B), indicativos de suporte à prática pedagógica construtivista na escola. Assim, descartaram-se questões que concentravam mais de 70% das respostas numa única alternativa.

Depois disso, dicotomizou-se a escala em 1 e 0, de acordo com os padrões de recodificação I e II apresentados no Quadro 3.1.

	Escala do questionário				Recodificação		
Padrão I	frequentemente	de vez em quando	raramente ou nunca	1	0		
	concordo	concordo em parte	discordo	1	0		
	Escala do questionário				Recodificação		
Padrão II	suficiente	suficiente em parte	insuficiente	não recebo apoio nesse aspecto	1		

Quadro 3.1 – Padrões para recodificação das respostas ao questionário para professores de 1ª e 2ª série do EF do Saresp 2007

Assim, considerou-se, que, para construir os indicadores, cabia separar o grupo de professores que aplicam frequentemente as atividades e o material indicados pelo Programa dos que declararam fazer deles pouco ou nenhum uso. Da mesma forma, para analisar o impacto do Programa no hábito de leitura dos cursistas, ponderou-se que cabia classificá-los em dois grupos: o dos que declararam ler com frequência e o dos que liam de vez em quando, raramente ou nunca.

Para os dados *missing*, analisou-se primeiramente o número de informações perdidas. Quando eram residuais, as respostas foram substituídas também pela variável dicotômica 0. Se houvesse mais de 15% de informações perdidas, a questão seria analisada separadamente, mas isso acabou não acontecendo.

A partir dessa lógica, recodificaram-se as questões. Escolhido um conjunto de questões que representasse as dimensões que se pretendia mensurar, fez-se uma Análise dos Componentes Principais (ACP). Pela extração do componente principal, foi possível reduzir o número de questões do questionário utilizadas na composição de cada um dos indicadores.

O Quadro 3.2 mostra as questões para professores de 1ª e 2ª série do EF do Saresp 2007 utilizadas na construção do indicador de leitura do professor. Cabe lembrar que um dos objetivos do Programa era concorrer para que os professores lessem, o que justifica a criação de um indicador para mensurar esse objetivo.

Número da questão e alternativa do questionário de professores de 1ª e 2ª série – Saresp 2007	
42	Histórias infantis
43	Outros livros (literatura em geral)
44	Revistas especializadas na sua área de atuação
45	Jornais ou revistas de informação geral
46	Revistas em quadrinhos
47	Outras revistas

Quadro 3.2 – Questões utilizadas na composição do indicador de leitura do professor

Uma das preocupações dos idealizadores do curso foi prover cada sala de aula de 1ª e 2ª série com diversos livros de literatura infantil e outros materiais de leitura como gibis e revistas, para que os professores pudessem aplicar os pressupostos de ensino de leitura que aprenderiam. Além disso, trabalhavam-se outros impressos como jornais, rótulos, cartazes e peças publicitárias. O questionário tinha uma série de questões sobre o material utilizado pelos professores para o ensino de leitura. Dessas, quatro foram utilizadas para compor um indicador, conforme o Quadro 3.3.

Brito e Neiva (2007) apontam a importância de usar medidas de suporte à transferência da aprendizagem obtida em cursos ou treinamentos ao contexto de trabalho, e tal suporte compreenderia três dimensões: apoio em situações diversas, suporte material e suporte em situações decorrentes da aplicação de conhecimentos e habilidades adquiridos na atividade de desenvolvimento profissional.

Número da questão e alternativa do questionário de professores de 1ª e 2ª série – Saresp 2007	
73	Gibis
74	Jornais
77	Textos publicitários (cartazes/placas)
78	Rótulos

Quadro 3.3 – Questões utilizadas na composição do indicador de material utilizado para leitura

Para esta análise, criou-se, com base na resposta dos professores de 1ª e 2ª série a algumas questões, um indicador chamado suporte à prática pedagógica, que considera sobretudo a primeira e terceira dimensões. As questões do questionário do Saresp 2007 para professores de 1ª e 2ª série usadas na composição do indicador estão no Quadro 3.4.

Número da questão e alternativa do questionário de professores de 1ª e 2ª série – Saresp 2007	
140	Auxílio na utilização de recursos didáticos
141	Estímulo na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação com o aluno na construção de sua aprendizagem
142	Orientações para o planejamento da aula
145	Assessoria na busca de novas maneiras de lidar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem
146	Estímulo à troca de experiências entre os professores do Ciclo I do EF
147	Análise das orientações apresentadas em atividades de capacitação para selecionar aquelas que serão implementadas na sala de aula
149	Análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, junto com os professores e a coordenação pedagógica, estratégias para melhorar esses índices
150	Valorização do trabalho dos professores e do professor-coordenador por meio da divulgação de suas realizações
152	Orientações da oficina pedagógica para a utilização de diferentes materiais no seu trabalho em sala de aula

Quadro 3.4 – Questões utilizadas na composição do indicador de suporte à prática pedagógica

Diversas questões sobre a prática pedagógica foram incluídas no questionário para professores de 1ª e 2ª série do EF do Saresp 2007. Da 84 à 113, as questões procuravam mapear a frequência com que os professores propunham atividades de leitura, escrita e ortografia, com várias abordagens e materiais que poderiam ser usados na alfabetização.

Primeiramente, como as atividades ligadas à proposta construtivista estavam misturadas com as afinadas a pressupostos fonéticos ou à alfabetização “ecclética”, de diversas abordagens teóricas, fez-se uma primeira separação, com base nos materiais do programa Letra e Vida e em seu conhecimento prévio das práticas tradicionais de alfabetização. Partindo desta primeira seleção, as questões foram submetidas a uma Análise de Componentes Principais. Os quadros 3.5 e 3.6 trazem as questões que compuseram cada um dos indicadores, após o processamento da análise.

Número da questão e alternativa do questionário de professores de 1ª e 2ª Série – Saresp 2007	
95	Atividades de reflexão ortográfica
96	Formação de frases com palavras aprendidas
100	Estudo de palavras retiradas do texto
103	Correspondência entre palavras e gravuras
104	Produção de texto à vista de gravuras
106	Produção de texto coletivo na lousa
107	Produção de texto individual
108	Reescrita de texto
111	Interpretação de textos a partir de questões
112	Dramatização das histórias lidas
113	Desenho a partir de histórias lidas

Quadro 3.5 – Questões utilizadas na composição do indicador de prática pedagógica A

Número da questão e alternativa do questionário de professores de 1ª e 2ª Série – Saresp 2007	
86	Atividades com vogais e encontros vocálicos
87	Atividades de coordenação motora
92	Separação em sílabas
93	Atividades de gramática
94	Treino ortográfico
97	Cópia da lousa, da cartilha ou de livros
98	Ditado de palavras ou frases já estudadas

Quadro 3.6 – Questões utilizadas na composição do indicador de prática pedagógica B

Finalmente, analisou-se a fidedignidade desse conjunto final de questões com o índice alfa de Cronbach. Apesar de alguns metodologistas sugerirem como parâmetro um alfa de 0,80, aqui se consideraram adequadas as variáveis compostas com alfa superior a 0,75, conforme parâmetros estabelecidos por DeVellis (1991).

A Tabela 3.1 apresenta os valores do coeficiente de fidedignidade para os indicadores elaborados.

Tabela 3.1 – Parâmetros utilizados na composição de variáveis para o modelo de regressão

Nome do indicador	Número de questões que compõem o indicador	α
Suporte à prática pedagógica	9	0,913
Leitura do professor	6	0,700
Material utilizado para o ensino de leitura	4	0,785
Prática pedagógica A	11	0,734
Prática pedagógica B	8	0,872

Conforme a Tabela 3.1, só os indicadores suporte à prática pedagógica, material utilizado para o ensino de leitura e prática pedagógica B comporiam os estudos de regressão como dados de contexto que poderiam explicar os resultados dos alunos de 1ª série.

O Quadro 3.7 sintetiza as variáveis independentes (ou explicativas) utilizadas no modelo de regressão e a origem da informação que permitiu construí-las. Como variáveis dependentes relacionadas à proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, procurou-se usar uma medida imediata dos alunos no início do processo de alfabetização (a porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007 e a porcentagem de alunos da 1ª série que atingiam o nível 6 de proficiência) e também uma medida intermediária: o Idesp 2007, em cuja elaboração se inclui a nota dos alunos de 4ª série em Língua Portuguesa e Matemática, além de uma medida de fluxo.

Apesar de não ser uma medida apenas de proficiência em Língua Portuguesa, porquanto se componha também pelas provas do Saresp de 4ª série nessa disciplina, pareceu interessante acompanhar o índice em relação às variáveis criadas para o estudo e ver se elas concorriam para explicar sua variabilidade e como.

O estudo proposto inicialmente gerou a seguinte equação de regressão:

$$Y = B_0 + B_1 X_1 + B_2 X_2 + \dots + B_n X_n + r$$

Onde:

Y = resultados dos alunos de 1ª série no Saresp 2007 (a variável dependente)

B₀ = intercepto

B₁, B₂, B₃, B₄, B₅, B₆, B₇, B₈, B₉, B₁₀, B₁₁, B₁₂, B₁₃ = coeficientes de regressão

X₁, X₂, ... X₁₅ = variáveis independentes

r = resíduo

Codificação	Variável	Descrição	Construção da variável
%prof_ens_superior	X ₁	% de professores na equipe com ensino superior	Variável criada a partir das respostas dos professores à questão 6 do Questionário do Professor – 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental
%prof_LV_2007	X ₂	% de professores na escola que fizeram só o curso LV, completo ou incompleto, até 2007	Combinação de respostas dos professores às questões 11, 12
%prof_LV_2005	X ₃	% de professores na escola que tinham completado o curso Letra e Vida até 2005	Combinação de respostas dos professores às questões 11, 12 e 13
%prof_3anos_esc	X ₄	% de professores na equipe que trabalham na mesma escola há mais de 3 anos	Combinação de respostas dos professores à questão 19, considerando-se apenas os professores que assinalaram as alternativas C, D, E, F e G
%prof_trablesc	X ₅	% de professores na equipe que trabalham apenas em uma escola e não trabalham fora da área	Combinação de respostas dos professores às questões 22 (alternativa A) e 36 (alternativa D)
%prof_exp_S1	X ₆	% de professores com mais de 3 anos de experiência em 1ª série	Consideradas as alternativas C, D, E, F e G à questão 25
NSE_A1_B2	X ₇	% de alunos das classes socioeconômicas A e B (pelo Critério Brasil) nas escolas	Aplicação de adaptação do Critério Brasil a partir das respostas dos alunos de 4ª. Série do EF ao questionário contextual do Saresp 2007
%_média_pontos_Saresp05_1série	X ₈	Média da escola em LP/2005 – 1ª série	Considerados os resultados Gerais, ou seja, a média entre os resultados da manhã e da tarde
%_média_pontos_Saresp05_2série	X ₉	Média da escola em LP/2005 – 2ª série	Considerados os resultados Gerais, ou seja, a média entre os resultados da manhã e da tarde
TAM_SEE	X ₁₀	Número de alunos	Até 474 alunos; 475 a 736 alunos; 737 a 1086 alunos ou 1087 a 4290 alunos
MAT_LEIT	X ₁₁	Materiais utilizados para o ensino de leitura	Índice criado a partir das respostas dos professores às questões 73,74,77,78 e 79
SUP_PRAT	X ₁₂	Suporte à prática pedagógica de alfabetização construtivista	Índice criado a partir das respostas dos professores às questões 140,141, 142, 145, 146, 147,149,150 e 152.
PRAT_B	X ₁₃	Indicativos de adoção de pressupostos da prática pedagógica B – diferente dos pressupostos ensinados no curso avaliado	Índice criado a partir das respostas dos professores às questões 86, 87, 91, 92, 93, 94, 97 e 98
núm_classes	X ₁₄	Número de classes/professores na escola	Variável criada a partir do cômputo do total de professores em cada escola, pelo Questionário do Professor - 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental
coordenador com LV	X ₁₅	coordenador com Letra e Vida na escola	Variável criada a partir das respostas dos coordenadores à questão 9 do questionário do coordenador

Quadro 3.7 – Variáveis independentes utilizadas no modelo de regressão

3.3.3 As árvores de decisão como confirmação dos resultados da regressão

Para complementar as análises de regressão feitas no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), foram realizados estudos baseados em sistemas de classificação mostrados em árvores de decisão. Para tanto, escolheu-se o *software Answer Tree 3.0*, da família SPSS. Essa análise não estava prevista no projeto original, mas foi incorporada²¹ por permitir a subdivisão dos dados em subconjuntos, com base em todos os campos do arquivo, para encontrar a subdivisão que proporcionasse a melhor classificação ou predição a partir do algoritmo escolhido para os cálculos.

O uso das árvores de decisão permite verificar interações entre variáveis em determinados subgrupos, facilitando a identificação das variáveis elaboradas que, em conjunto, concorrem para explicar os resultados (variável-alvo).

A partir da subdivisão dos dados em subconjuntos, as árvores de decisão permitem a descrição de uma situação por um conjunto de atributos, para encontrar a subdivisão que retorne a melhor classificação ou predição a partir de uma sequência de testes. Cada nó interno da árvore corresponde a um teste do valor de uma das propriedades (nível socioeconômico A1 a B2, porcentagem dos professores com Letra e Vida, etc) e os ramos deste nó são identificados com os possíveis valores dos testes.

As variáveis dependentes originais, contínuas, foram transformadas em variáveis categóricas, para ser usadas como preditivas. Para isso, foram divididas pelo valor da mediana, representando o 1 valores abaixo da mediana, e o 2, valores maiores ou iguais ela.

As variáveis de resultado usadas como alvo foram a porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série em 2007, a porcentagem dos alunos da 1ª série no nível 6, e o Idesp 2007. O método de crescimento da árvore utilizado foi o Chaid (*Chi-squared Automatic Interaction Detector*), uma técnica estatística para segmentação ou crescimento de árvore cujo critério é a significância do teste estatístico, de acordo com a medida da variável alvo: se ela for contínua, usa-se o teste F; se for categórica, o teste de qui-quadrado.²²

²¹ A autora agradece a sugestão e a assessoria de Miriam Bizzocchi, da Fundação Carlos Chagas, a incorporação dessa etapa ao estudo, que permitiu ver melhor os resultados já delineados pela técnica da regressão.

²² O qui-quadrado é um teste de hipóteses para encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais e avaliar a associação entre variáveis qualitativas. É um teste não paramétrico, ou seja, não depende de parâmetros populacionais, como média e variância. Seu princípio básico é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um evento (Universidade Federal do Pará, s/d).

O Chaid seleciona a melhor variável preditiva para formar o primeiro ramo da árvore de decisão, e nível é formado por um grupo de valores homogêneos da variável selecionada. O processo é repetido até a árvore ser inteiramente formada.

3.3.4 A organização dos grupos de comparação

Para analisar possíveis impactos do Letra e Vida sobre os professores e os resultados dos alunos, compararam-se dois grupos: um formado por professores que participaram do Programa e outro, por professores que não participaram. A ideia foi tentar estabelecer um *contrafactual*, ou seja, forjar uma situação que ilustrasse o que teria acontecido com os resultados se os professores não tivessem participado do Programa.

Para isso, usou-se a base de resultados de alunos no Saresp 2007, a partir da qual se compararam tendências de desempenho de escolas cuja maioria dos professores participou do Letra e Vida e de escolas cuja maioria dos professores não o fez.

Como já se disse, durante esta pesquisa, entre 2003 e 2007, não havia dados que relacionassem diretamente o desempenho dos alunos no Saresp ao fato de o professor ter ou não participado do Letra e Vida, assim, de modo que as comparações se basearam nos resultados no nível da escola. Assim, a composição da equipe escolar foi fundamental para a verificação pretendida. Analisaram-se os resultados das escolas em que 100% da equipe de professores de 1ª e 2ª série tivessem participado do Programa, em oposição a escolas em que nenhum professor o tivesse feito.

Mais uma vez, é sabido que a análise proposta aqui é muito difícil, tendo em vista a influência de variáveis intervenientes que dificultam o controle dos resultados e podem desviar os achados do estudo. Contudo, buscou-se estabelecer critérios claros para a organização dos grupos de professores comparados e, a partir de suas respostas ao questionário de 1ª e 2ª série do EF, escolher as que evitassem inconsistência nos dados, muitas vezes gerada pela formulação das próprias perguntas.

Para selecionar os agrupamentos pretendidos no arquivo, se definiram e recodificaram algumas variáveis de interesse, a fim de garantir características comuns aos grupos: condição

socioeconômica da clientela atendida²³, condição de estrutura e organização escolar dada pela dependência administrativa das escolas²⁴, formação inicial dos professores no ensino superior, experiência do professor na 1ª série e estabilidade na escola. Essas variáveis foram recodificadas e combinadas, por meio de uma fórmula, em um número composto que seria usado para a análise de subconjuntos.

A etapa seguinte foi começar a formação do chamado Grupo 1, dos professores que participaram do Letra e Vida, partindo da seleção das respostas à questão 10, escolhendo-se os professores que assinalaram ter participado do Programa e, deste, excluindo os que declararam ter cursado também o Profa ou outro programa de formação continuada em alfabetização. Procurou-se, assim, evitar que o aprendizado derivado de outras atividades de formação contínua pudessem explicar os efeitos observados e, no caso do Profa, o complicador que seria o efeito diverso apenas em professores que cursaram os dois programas, por exemplo.

Nesse sentido, o cuidado com a escolha de professores que declararam ter participado *apenas* do Letra e Vida como formação em alfabetização tentou estabelecer algum controle da ameaça à validade interna da pesquisa conhecida como “história” (Shadish; Cook; Campbell, 2002, p. 55).

Para evitar ambiguidade na precedência temporal entre a formação do professor no Programa e os resultados obtidos pelos alunos no banco de resultados escolhido como referência para a análise (Saresp, 2007), selecionaram-se professores que declararam ter começado o Letra e Vida entre 2003 (1ª turma) e 2005, terminando entre 2004 e 2006.

O passo seguinte foi selecionar os professores que tivessem feito o Letra e Vida até o terceiro módulo, para evitar atrito (Shadish; Cook; Campbell, 2002, p.55) originado pela computação de resultados de escolas com alta percentagem de professores que começaram o Programa sem concluí-lo, não sendo, portanto, representativo da formação estudada.

²³ Adicionaram-se os dados de nível socioeconômico disponíveis usando a classificação já apresentada. Shadish, Cook e Campbell (2002) explicam que a heterogeneidade das unidades (respondentes) pode obscurecer uma “covariância sistemática entre tratamento e resultado” (p. 51). Ou seja, em situações muito diferenciadas, a variação dos resultados pode ser atribuída às características dos respondentes ou a suas condições de trabalho (no caso do nível socioeconômico atendido pela escola). Assim, incorporaram-se os dados de nível socioeconômico da escola, para estabelecer alguma homogeneidade entre os grupos. Sabe-se, no entanto, que é impossível forjar uma homogeneidade, pois, mesmo entre escolas de mesma categoria, há diferenças na clientela e no próprio corpo docente. Ainda assim, para efeito do exercício proposto nesta tese, estabelecer algum controle de nível socioeconômico na escola permitiu identificar grupos mais parecidos, o que teria sido impossível sem esse indicativo.

²⁴ Com base nas análises estatísticas anteriores, decidiu-se distinguir as escolas da CEI e da Cogesp, por terem realidades muito diferentes.

Também foram escolhidos os professores que afirmaram ter participado do Letra e Vida como cursistas, e não como coordenadores de grupo ou formadores, pela consideração de que estes teriam mais afinidade aos pressupostos de alfabetização que subjazem ao Programa, e ainda com uma formação diversificada, o que poderia afetar os resultados da análise.

Selecionados os professores, passou-se à produção da variável no nível da escola, pois, como dito, não se trabalharam os dados no nível da classe, posto que não era possível atribuir diretamente o resultado de determinada classe a determinado professor. Assim, calculou-se a porcentagem de professores de 1ª e 2ª série, por escola, que haviam passado pela formação completa no Letra e Vida, e, uma vez ordenadas as escolas, selecionaram-se aquelas cuja equipe docente tivesse todo o corpo docente formado no Programa.

Estabelecidos os dois grupos de escolas, fez-se uma análise estatística (comparação de médias) segundo a distribuição dos alunos nos melhores níveis de proficiência tanto nas escolas com alta concentração de professores que participaram do Programa quanto nas em que eles não eram representativos. O objetivo foi verificar se considerando os alunos de 1ª série, haveria diferenças significativas na distribuição no nível 6 de proficiência, dada a formação dos professores na escola no Programa.

A escolha desse nível de proficiência como baliza se deveu, em primeiro lugar, à consideração de que é um nível desejável para todos os alunos e, em segundo, ao fato de haver uma avaliação informal de representantes da própria SEE de que os professores que fizeram o curso concorrem para o avanço dos alunos aos níveis mais altos da proficiência, e importava verificar o fundamento dessas impressões.

Em suma, procurou-se comparar escolas com grande porcentagem de professores que concluíram o Letra e Vida (100%) com outras em que poucos o fizeram (0%), para verificar se haveria diferença entre os resultados obtidos por instituições com características semelhantes.

3.4 Procedimentos para análise dos dados obtidos na pesquisa de campo

Os agrupamentos gerados para a comparação de grupos também foram usados para a escolha das escolas a ser visitadas na pesquisa de campo. A determinação de nível

socioeconômico foi primordial para essa seleção, que se baseou nas escolas que concentravam maior porcentagem de professores que concluíram o Letra e Vida e tivessem uma alta proporção de alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas, ou seja, baixa porcentagem de alunos das classes A1 a B2. Essa escolha se deveu ao fato de serem essas as escolas que enfrentam os maiores desafios para garantir aos alunos o direito à educação, dada as suas difíceis condições extraescolares.

Dentre as escolas com maior representatividade de ex-participantes do Letra e Vida, três foram escolhidas para a pesquisa de campo, todas em bairros periféricos da capital paulista, notadamente na Zona Leste. Para preservar seu anonimato, foram identificadas como escola Alfa, Beta e Gama.

Tabela 3.2 – Caracterização das escolas visitadas quanto ao tamanho e à cobertura da pesquisa

Identificação da Escola	Número de classes de 1ª a 4ª série	Número de professores-coordenadores	Número de professores que fizeram LV e que trabalham na 1ª/2ª série (Saresp 2007)	Número de entrevistas realizadas com a equipe de gestão	Número de entrevistas realizadas com professores que participaram do programa LV
Alpha	10	1	6	2	3
Beta	36	2	12	3	10
Gama	22	1	7	1	3

Para organizar os dados coletados na pesquisa de campo, definiram-se as seguintes categorias de análise:

I. Categorias e indicadores para análise das entrevistas

- a) Liderança da equipe técnica para a concretização do Letra e Vida: presença do diretor nas reuniões pedagógicas, parceria entre diretores e coordenadores para a consolidação do programa e acompanhamento dos professores, motivação da equipe para a realização do trabalho, traduzida pelo suporte material e pela tentativa de manutenção de boas normas de convivência na escola, apoio pedagógico às práticas dos professores, evidências de organização de estudos dentro dos pressupostos do Programa.
- b) Estrutura e organização da escola para a implementação do programa: presença de professores-pesquisadores, depoimentos sobre a existência de materiais básicos do programa.

- c) Formação em nível local, sob supervisão do coordenador, que contemplou os depoimentos dos professores sobre o conhecimento do coordenador dos pressupostos do Programa e suas iniciativas para acompanhar o trabalho dos professores e apoiá-los em suas dúvidas, prestando esclarecimentos e subsidiando sua prática pedagógica.
- d) Compromisso do corpo docente com a realização do Programa, em que se considerou o depoimento dos professores sobre a aplicação dos pressupostos metodológicos do Programa.
- e) Reflexão sobre a prática e estudo dos resultados obtidos pelo professor e pela equipe de gestão quanto à incorporação dos princípios do Programa à prática.
- f) Influência do Programa na formação do professor, considerando-se depoimentos sobre mudanças na prática e na filosofia de ensino havidas após a participação no curso, no que se refere a: atividades em sala de aula, concepção de aluno e de processo de aprendizagem, organização e planejamento do trabalho, gestão de sala de aula e leitura pessoal.
- g) Dificuldades apontadas para a concretização dos pressupostos do curso na sala de aula, considerando-se dificuldades extraescolares (nível socioeconômico das famílias e/ou falta de estrutura familiar; falta de preparo dos alunos na etapa escolar anterior; falta de apoio da comunidade ao trabalho de alfabetização; falta de suporte da SEE e da Secretaria de Saúde para lidar com necessidades dos alunos que influem na alfabetização como dislexias, hiperatividade etc.) e intraescolares (falta de suporte pedagógico da gestão, dos colegas de trabalho ou da SEE; descrença no potencial dessa prática de alfabetização; necessidade de atendimento de demandas da SEE que implicam outro tipo de trabalho; rotatividade do corpo docente; nível de formação insuficiente do corpo docente para aplicação dos pressupostos do Programa).

II. Categorias e indicadores para análise das observações de sala de aula e materiais

- a) Ambiente alfabetizador (presença de cartazes, listas de nomes, diversos livros de literatura ao alcance dos alunos etc.).
- b) Possibilidade de mobilidade do ambiente para diversos grupos de trabalho (número de carteiras na classe, disposição em fileiras ou duplas/trios).
- c) Uso dos materiais de referência (livro Letra e Vida, cruzadinhas, revistas, livros de literatura infantil etc.).

- d) Presença (e indicativos de utilização) no ambiente da sala de material comum em outras metodologias (cartilhas e livros didáticos, cartazes com letras cursivas ou letras associadas a objetos/figuras, silabário etc.).
- e) Presença, no caderno dos alunos, de atividades básicas compatíveis com os pressupostos do curso: atividades com nomes próprios, estudo de palavras retiradas de textos, correção coletiva de textos escritos, desenho a partir de histórias lidas pelo professor, jogos para alfabetizar, atividades de reflexão ortográfica, ditado de palavras não estudadas, produção de texto a partir de sequência de gravuras).
- f) Presença, no caderno dos alunos, de atividades básicas comuns em outras estratégias de alfabetização: atividades com vogais e encontros vocálicos, atividades de separação de sílabas, escrita e leitura de famílias silábicas, treinos mecânicos de escrita – cópia de sílabas, palavras, frases ou textos –, exercícios de associação/correspondência de letras/palavras a imagens, atividades de coordenação motora, ditado de palavras ou frases já estudadas (memorização), atividades de treino ortográfico ou de gramática e pontuação.

Vale ressaltar que não se pretendeu, com esse estudo de campo, generalizar os dados observados. Considerou-se apenas que o recurso ao trabalho empírico, com todos os problemas e ressalvas que se possam fazer aos objetos de observação, foi importante para a compreensão de outras dimensões do problema estudado e apontou questões interessantes para pesquisas futuras, visto que a avaliação da implementação do Programa fugiria ao escopo desse trabalho.

3.5 Limitações metodológicas e dos dados

Como exposto, durante a pesquisa, buscaram-se alternativas que permitissem, com rigor científico, encontrar pistas sobre a influência do programa Letra e Vida na formação do participante e investigar seus possíveis impactos nos resultados obtidos pelos alunos.

Para isso, procurou-se investigar em que medida a composição da equipe docente das escolas com alta proporção de professores que fizeram o curso influiria nos resultados obtidos pelos alunos de 1ª série, tanto estabelecendo controle sobre professores que completaram o

curso até 2005 quanto adotando uma variável que contabilizasse a proporção geral dos egressos do curso nas escolas.

A elaboração de indicadores de contexto, que mensurassem de alguma forma se o uso do material de leitura indicado no curso e o apoio de coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores aos professores que procuravam adotar uma prática calcada no Programa também pretendeu verificar se haveria covariância entre tais indicadores e os resultados dos alunos. Da mesma forma, com a produção da variável prática pedagógica B, indicativa da não utilização dos pressupostos do Letra e Vida, esperava-se obter um indício de análise: a correlação entre essa variável e os resultados dos alunos podia ser negativa, e a covariância entre elas, não significativa, indicando que a prática pedagógica B não era uma boa explicação para os resultados. Contrariamente, se os resultados obtidos fossem significativos, talvez indicassem que práticas do Letra e Vida não são suficientes para impactar os resultados dos alunos.

Os cuidados com a validade também são parte do esforço para dar rigor metodológico ao trabalho, mas isso não significa que o desenho desta pesquisa é o melhor para a investigação de questões de natureza causal como a investigação de efeito ou impactos. Como visto no Capítulo 1, há muito debate sobre metodologias de pesquisa adequadas à atribuição de causalidade, e há autores que defendem apenas os métodos experimentais controlados com seleção aleatória, enquanto outros preconizam pesquisas observacionais. Sendo dificilmente mensuráveis, os pressupostos metodológicos aqui assumidos demandam controle, de modo que as conclusões a que foi possível chegar devem ser consideradas indícios de impactos, estimulando novas pesquisas.

No entanto, as trilhas metodológicas deste trabalho poderiam ter sido menos tortuosas se, no planejamento do Programa e no Saresp, a sistematização e o tratamento dos dados fossem mais constantes. Sem dúvida, esse aspecto deve ser destacado entre as limitações desta tese, pois o refinamento de estratégias e metodologias de avaliação de programas depende também do aprimoramento dos dados e de sua disponibilidade para o pesquisador.

Pode-se dizer que o primeiro entrave ao trabalho proposto, ainda no processo de seleção para o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi a descontinuidade das políticas públicas. Quando o programa Letra e Vida foi substituído pelo Ler e Escrever: prioridade da escola, a pesquisadora perdeu a oportunidade de acompanhar um grupo de cursistas ao longo do processo, que fazia parte do desenho de pesquisa original. A saída foi trabalhar com dados já coletados, incorporando à pesquisa a perspectiva

retrospectiva. Nesse momento, além das dificuldades metodológicas, entrou em cena a restrição dos dados.

A partir do recebimento dos dados do Saresp 2005 e 2007, fornecidos pela FDE, procedeu-se a uma análise descritiva inicial dos dados quantitativos, para fazer uma aproximação com a realidade a ser estudada. A primeira limitação dos dados foi a dificuldade de identificar no Saresp uma continuidade metodológica e temporal.

Implantado a partir de 1996, com periodicidade irregular, o Saresp já realizou treze avaliações nas escolas da rede estadual de São Paulo,²⁵ sendo que, em alguns anos, participaram algumas redes municipais e escolas particulares.

Para o interesse específico da pesquisadora, observou-se que os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental foram avaliados em 2003, 2004, 2005 e 2007. O programa Letra e Vida foi implantado no início de 2003, o que permitiria supor que os resultados nas avaliações de 2004, 2005 e 2007 seriam diferentes dos de 2003, se o Programa surtisse efeitos positivos.

Contudo, não foi possível contemplar toda a série histórica dos resultados da 1ª série. Em 2003, por exemplo, a análise dos resultados foi qualitativa, não tendo sido atribuídas porcentagens médias aos acertos dos alunos:

Cabe ressaltar que as provas das 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental foram corrigidas de forma qualitativa, sendo criadas categorias de desempenho, portanto, nessas séries, não serão discutidas as porcentagens médias de acertos em cada habilidade, mas a porcentagem de alunos em cada categoria, por tópico de análise. As categorias de classificação das respostas dessas duas séries foram determinadas por especialistas da SEE/SP (São Paulo, 2005a).

Em 2004, os alunos foram distribuídos em níveis, segundo a escala de desempenho reproduzida no Quadro 3.8.

Vê-se que a análise dos resultados continuou qualitativa, mas, diferentemente do ano anterior, associou-se um número de pontos a cada nível de desempenho. A alteração do tratamento dos resultados impossibilitava um estudo comparativo rigoroso entre os resultados das duas avaliações. Tais análises poderiam ser feitas sobre os resultados qualitativos, mas as mudanças ocorridas nos descritores poderiam induzir conclusões errôneas sobre os resultados e sua relação com o Programa. Além disso, não era possível distinguir, entre os alunos avaliados, os que haviam estudado com professores egressos do Letra e Vida.

²⁵ Considere-se que este estudo abrange até o ano de 2010.

Níveis da escala de desempenho em leitura e escrita	Ensino Fundamental Ciclo I – 1ª série
nível de desempenho: INSUFICIENTE (de 0 a 9 pontos)	Neste nível, os alunos ainda não escrevem com correspondência sonora alfabética.
nível de desempenho: REGULAR (de 10 a 12 pontos)	Neste nível, os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética.
nível de desempenho: BOM (de 13 a 18 pontos)	Neste nível, os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética e leem com autonomia, localizando parcialmente informações no texto.
nível de desempenho: MUITO BOM (de 19 a 20 pontos)	Neste nível, os alunos escrevem alfabeticamente com ortografia regular e leem com autonomia, localizando integralmente informações no texto e sendo capazes de inferir uma informação a partir da leitura.
nível de desempenho: ÓTIMO (de 21 a 24 pontos)	Neste nível, os alunos escrevem alfabeticamente com ortografia regular e leem com autonomia, sendo capazes de inferir uma informação a partir da leitura. Produzem texto com algumas características de linguagem escrita e do gênero proposto (carta).
nível de desempenho: EXCELENTE (25 pontos)	Neste nível, os alunos escrevem alfabeticamente com ortografia regular e leem com autonomia, sendo capazes de inferir uma informação a partir da leitura. Produzem texto com características de linguagem escrita e do gênero proposto (carta).

Quadro 3.8 – Níveis da escala de desempenho do Saresp 2004 para a 1ª série do EF

Fonte: SEE/SP. Relatório Saresp 2004, p. 40

Novas mudanças foram propostas para a escala do Saresp 2005, como se vê no Quadro 3.9. Não só aumentou o número de níveis (de 6 em 2003, para 8 em 2005) como se passaram a considerar outros aspectos em cada nível.

Nível	Pontuação	Descrição dos níveis
abaixo de 1	0-4	Alunos que não demonstram domínio das habilidades avaliadas pelos itens da prova
1	5-9	Escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética
2	10-12	Escrevem com correspondência sonora alfabética
3	13-18	Escrevem com correspondência sonora alfabética e leem com autonomia (texto informativo)
4	19-25	Escrevem com ortografia regular
5	26-38	Produzem texto com algumas características de linguagem escrita e do gênero proposto (conto)
6	39-40	Produzem texto com características de linguagem escrita e do gênero proposto (conto)
7	41-44	Produzem texto com características de linguagem escrita e do gênero proposto (texto informativo), a partir de situação de leitura autônoma e de texto de outro gênero.

Quadro 3.9 – Escala de desempenho em leitura e escrita no Saresp 2005 na 1ª série do EF

Fonte: FDE. Sumário Executivo do Saresp 2005

Finalmente, perdeu-se a possibilidade de comparar os anos de 2005 e 2007. Notou-se que não se podia usar mais de uma medida de desempenho (2005 e 2007) para forjar um desenho de pré-teste/pós-teste, pois houve alteração significativa no esquema de pontuação da avaliação, acrescida das mudanças na disposição das categorias qualitativas.

Assim, enquanto o instrumento do Saresp 2005 produzia um escore máximo de 44 pontos, distribuídos em 8 níveis de desempenho, o Saresp 2007 adotou uma escala de 6 níveis, com uma pontuação máxima de 49 pontos (Quadros 3.10 e 3.11).

Nível	Pontuação	Descrição dos níveis
1	0-3	Os alunos escrevem sem correspondência sonora
2	4-8	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética
3	9-16	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética
4	17-25	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética e produzem texto com algumas características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta)
5	26-37	Os alunos escrevem com ortografia regular, produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta) e localizam, na leitura, informações explícitas contidas no texto informativo
6	38-49	Os alunos escrevem com ortografia regular, produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (carta) localizam informações explícitas e fazem inferência de informações a partir de um texto lido (texto informativo)

Quadro 3.10 – Escala de desempenho em leitura e escrita no Saresp 2007 na 1ª série do EF

Fonte: Sumário Executivo do Saresp 2007

A própria distribuição dos alunos nos níveis, feita pela SEE e por seus assessores externos, não parece precisa, já que os critérios de pontuação para a distribuição são diferentes, assim como o número de pontos que marca os limites inferior e superior de cada nível. Independentemente da precisão, a diferença entre os instrumentos e as formas de análise implica questões de instrumentação que, se utilizadas, ameaçariam a validade dos resultados da pesquisa, como explicam Shadish, Cook e Campbell (2002), o que pode acontecer quando não é possível encontrar outras formas de análise que não uma comparação direta entre os resultados das diversas avaliações.

As mesmas discontinuidades metodológicas do SARESP, que dificultaram as

comparações entre os resultados dos diversos anos, também foram os motivos que impossibilitaram a análise dos ganhos dos resultados entre uma aferição e outra, que seria uma alternativa metodológica, caso fosse possível controlar os patamares de saída e identificar os resultados de alunos de professores egressos do curso.

Ainda no que se refere às questões de instrumentação, vale lembrar que o nível de precisão dos resultados do SARESP pode ser afetado pela própria natureza do tipo de questão que compôs a prova de 1ª série, com questões abertas. Apesar de terem sido fornecidos roteiros de correção e treinamentos para os aplicadores e corretores, a natureza subjetiva do processo de correção de qualquer prova, potencializada em instrumentos com itens de resposta “aberta”, não pode deixar de ser apontada como um limite da pesquisa.²⁶

Além disso, desde o início da pesquisa, pretendia-se verificar se haveria diferenças substanciais entre o desempenho de alunos que estudaram com professores que participaram do Letra e Vida e com professores que não o fizeram, pois, como visto antes, essa diferenciação é característica essencial de uma avaliação de impacto.

Para estabelecer essa relação, na proposta inicial do projeto de tese, se usariam as respostas dos professores no questionário que acompanhou o Saresp de 2007, em que se incluíram, a pedido da equipe do Letra e Vida, questões que permitissem identificar os professores participantes. Segundo a consultora da SEE (informação verbal)²⁷, tratava-se de identificar esses professores e cruzar essa informação com os resultados obtidos por seus alunos, mas, durante a aplicação do Saresp, houve troca de professores aplicadores entre escolas, com exceção dos professores das duas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, os professores de 1ª e 2ª série que aplicaram a avaliação foram os da própria escola, mas em outras turmas.

Assim, os questionários dos professores de 1ª e 2ª série não foram respondidos pelos responsáveis por cada turma, perdendo-se a possibilidade de cruzar os dados obtidos pelos respondentes que fizeram o Letra e Vida com os percentuais de rendimento dos alunos, que seria um dado importante para a análise do impacto do Programa. Mais uma vez, para tentar superar esse problema, optou-se por trabalhar com a escola como unidade de pesquisa, e não com os professores individualmente.

²⁶ Uma análise da validade de conteúdo da prova de 1ª série do SARESP 2007, a fim de verificar se os itens “constituem uma amostra representativa de áreas de conteúdo e de capacidade desenvolvidas num determinado curso” (Vianna, 1981) fugiria aos propósitos desse trabalho, cuja temática é ampla e suficiente complexa. É necessário, contudo, que estudos que utilizem dados quantitativos disponíveis comecem a relatar como as medidas foram produzidas e a reportar as estatísticas de validade e fidedignidade dos testes.

²⁷ Informação obtida em entrevista concedida em 2007.

As dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa permitiram chegar a duas conclusões principais. Primeiramente, a dinâmica de funcionamento do sistema educacional de São Paulo e as constantes mudanças e readequações que ajustam os programas às demandas dificultam a análise de resultados baseada numa metodologia que exige controle de variáveis e, assim, a manutenção de algumas estruturas propostas inicialmente. Programas que mudam constantemente, informações que não são controladas ou nem sequer colhidas pelos aplicadores do Saresp (e que poderiam ser úteis à gestão do sistema), desafios técnicos e metodológicos para a manutenção da unidade nas propostas e a equivalência dos resultados são parte dos aspectos a considerar, se o objetivo são análises mais profundas e sustentáveis com validade interna e externa.

Em segundo lugar, a SEE, que poderia replanejar e aprimorar a coleta e o gerenciamento de dados para prover condições mais favoráveis à pesquisa em educação e ao aprimoramento da reflexão teórica sobre os resultados educacionais, parece pouco preocupada com o desperdício de informações geradas anualmente e que poderiam ser usadas em prol do próprio sistema educacional.

De todo modo, um maior cuidado na organização das avaliações e no tratamento de dados sobre professores poderia ser decisivo para o desenvolvimento de propostas de avaliação de programas, quer de sua implementação, de seus resultados ou de seus impactos.

Por outro lado são esses mesmos percalços que impõem a necessidade de estudos como o presente, a fim de contribuir com o acúmulo de conhecimentos na avaliação de impacto de programas sociais e, mais especificamente, na compreensão das influências das atividades de formação continuada docente nos resultados de desempenho dos alunos.

**AVALIAÇÃO DE
IMPACTO EM PROCESSO
(PARTE I): ANÁLISES
A PARTIR DE
DADOS DO SARESP**

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM PROCESSO (PARTE I): ANÁLISES A PARTIR DE DADOS DO SARESP

La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación.

Fullan, 1993

Neste capítulo, fazem-se análises exploratórias de dados obtidos no Questionário para os Professores de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental aplicados pela SEE/SP no Saresp 2007 e das variáveis utilizadas nas análises estatísticas. Os resultados obtidos nos estudos quantitativos a partir do uso de técnicas de regressão linear múltipla, das árvores de decisão e dos testes de média são explicados.

4.1 Professores do ciclo de alfabetização da rede estadual paulista: quem são? Onde estão?

No Questionário para os Professores de 1ª e 2ª série, havia questões de formação geral e específica que permitiam identificar professores que participaram do programa Letra e Vida.

Cabe, inicialmente, caracterizar os respondentes do instrumento. Contabilizando os questionários respondidos por professores de 1ª e 2ª séries obteve-se 14.974 casos, dos quais 63,3% pertenciam à Cogesp e 36,7% à CEI, evidenciando que a Cogesp concentrou um número maior de professores de ciclo 1 do que a CEI. Somente no município de São Paulo, integrante da Cogesp, foram 6.204 questionários respondidos.

No tocante à distribuição das respostas por série (1ª e 2ª séries), observa-se que 48,4% (7.254 respondentes) atuavam na 1ª série, enquanto que 51,6% dos respondentes, ou seja, 7.720 sujeitos lecionavam na 2ª série.

A análise das respostas por coordenadoria de ensino evidenciou que dos 5.497 questionários respondidos por docentes da CEI, 2.644 eram de professores atuantes na 1ª série

e 2.853 de professores da 2ª série. Já na Cogesp, do total de 9.477 questionários, 4.610 foram respondidos por professores da 1ª série e 4.867 por profissionais da 2ª série.

4.1.1 Características de formação, trajetória profissional e vínculo com a escola

Essa seção analisa dados gerais sobre a formação dos professores em ensino superior, a experiência profissional em 1ª série, a estabilidade das equipes nas escolas e sua carga de trabalho. Tais informações foram estudadas com base nas variáveis computadas em nível de escola, originando proporções de professores, em cada unidade escolar, com essas características. Em um segundo momento são analisadas características dos professores relativas ao curso Letra e Vida. A Tabela 4.1 registra a distribuição dos professores de acordo com sua formação inicial.

Tabela 4.1 – Distribuição dos professores de Ciclo 1 de acordo com sua formação inicial por coordenadoria de ensino

nível de formação	coordenadoria		distribuição geral	
	CEI	Cogesp	total	%
Ensino Médio – Magistério	2.918	5.112	8.030	53,62
Ensino Médio – outros	346	422	768	5,12
Licenciatura em Pedagogia	3.109	5.004	8.113	54,18
Normal Superior	665	893	1.558	10,40
programa especial de formação Pedagógica Superior – Magistério	465	715	1.180	7,88
outro curso superior	1.230	2.085	3.315	22,13
não fez curso superior	471	911	1.382	9,23

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saesp 2007 – FDE

Apesar da dificuldade de isolar os níveis de formação de cada docente, que podiam assinalar várias alternativas na mesma questão, a análise da Tabela 4.1 permitiu concluir que no estado de São Paulo grande parte dos professores alfabetizadores tem alguma formação em nível superior, seja Licenciatura em Pedagogia, curso Normal Superior, programa especial de formação pedagógica superior ou outro. Apesar de o questionário não especificar, entendeu-se que a alternativa “outro curso superior” abrangeria outras licenciaturas ou outras carreiras,

não necessariamente ligadas à educação. De qualquer forma, apenas 9,23% dos docentes declararam não ter esse nível de ensino.¹

A formação em faculdades e universidades particulares foi apontada por 11.116 professores (74,2%), ao passo que 2.078 (13,8%) fizeram o curso superior numa instituição pública (municipal, estadual ou federal) e 602 (4,0%) declararam ter estudado em instituição pública e particular.

Vale atentar para a distribuição dos professores com formação superior pelas escolas, que é ligeiramente diferente entre as unidades da CEI e da Cogesp. Na região metropolitana, 766 escolas (68,5%) têm mais de 80% dos professores com formação em nível superior, e apenas 11,7% das escolas têm menos de 37% dos professores com ensino superior.

Na CEI, a formação em nível superior é menos expressiva: 641 escolas (61,1%) têm mais de 80% dos professores com formação universitária e 9,2% das escolas têm menos de 37% dos professores nessa condição.

A incidência de professores com nível de pós-graduação não é alta: 70% declararam não ter curso de pós-graduação (Tabela 4.2).

Tabela 4.2 – Distribuição dos professores de Ciclo 1 de acordo com a participação em cursos de pós-graduação por coordenadoria de ensino

nível de pós-graduação	coordenadoria		total geral	
	CEI	Cogesp	total	%
dado inválido/ sem resposta	68	138	206	1,37
especialização (360 horas/mínimo)	1.305	1.824	3.129	20,90
Mestrado	27	65	92	0,61
Doutorado	3	5	8	0,00
curso de pós-graduação em andamento	314	733	1.047	7,00
não fez curso de pós-graduação	3.780	6.712	10.492	70,05
total	5.497	9.477	1.4974	100

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Pelas respostas dos professores que fizeram pós-graduação, os cursos mais procurados são os de especialização (*lato sensu*), tendo os estudos acadêmicos e a pesquisa (pós-graduação *stricto sensu*) alcançado menos de 1% dos que responderam ao questionário.

¹ A análise descritiva de algumas respostas dadas ao questionário revela inconsistências que prejudicam a caracterização dos professores. Um exemplo é a declaração de formação em nível superior. Há duas questões em que o professor podia ter declarado que não fez curso superior. Em uma delas (a questão 7, sobre a forma do curso superior), 1.246 docentes assinalaram “não fiz curso superior”. Em outras (a questão 8, sobre o tipo de instituição em que se teria feito o curso superior), 1.382 docentes assinalaram “não fiz curso superior”. Neste trabalho, assumiu-se que 1.382 docentes do Ciclo 1 não têm formação em nível superior.

Quanto à trajetória profissional e às condições de trabalho, os dados permitem fazer algumas inferências:

- 1) Apenas 56,5% dos professores de 1ª e 2ª série do estado de São Paulo eram efetivos em 2007.
- 2) A maioria dos professores (67,9%) lecionava em apenas uma escola, 29,9%, em duas, e 1,9% dos professores em três escolas ou mais.
- 3) Quanto à carga horária, pode-se dizer que mais da metade dos professores (59,3%) lecionava, em 2007, até 30 horas semanais. Aproximadamente um quarto (24,8%) afirmou trabalhar mais de 40 horas semanais, e 10,2%, até 40 horas semanais.
- 4) Dos 5.497 professores da CEI, a maioria (4.197) trabalhava apenas na escola estadual, ao passo que 1.012 acumulavam cargos no estado e no município e 259, escola estadual e particular. Dos 9.477 professores da Cogesp, a maioria (6.638) lecionava apenas na escola estadual, enquanto 2.332 acumulavam cargos no estado e no município e 442, em escola estadual e particular.

O Gráfico 4.1 ilustra a porcentagem de professores que trabalhava em apenas uma escola em 2007, por coordenadoria de ensino. Na Cogesp, 610 instituições escolares possuía acima da metade dos professores de suas equipes sem acumular cargo ou exercer outras atividades remuneradas, enquanto na CEI esse número era de 683 instituições. Considerando que o total de escolas com atendimento de 1ª a 4ª série é de 1.117 na Cogesp e 1.049 na CEI, observa-se o quão expressivas são essas proporções.

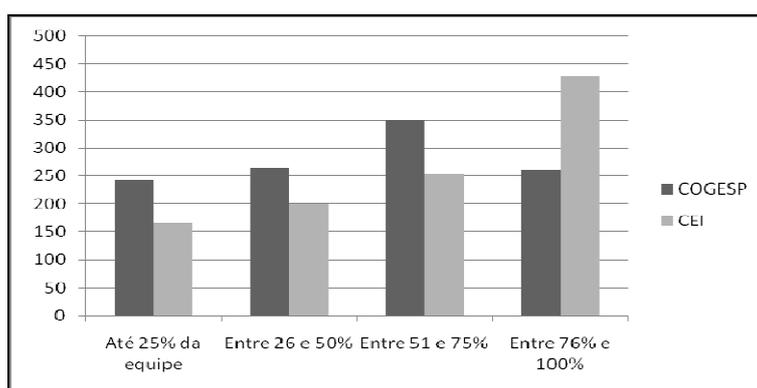


Gráfico 4.1 – Proporção de professores do estado de São Paulo por escola que lecionam em apenas uma unidade por coordenadoria de ensino

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

A Tabela 4.3 mostra que 8.960 professores (59,8%) tinham experiência no magistério de mais de 15 anos, 4.693 (31,3%), entre três e 15 anos e 8,3%, menos de três.

Tabela 4.3 – Tempo de experiência profissional dos professores do ciclo de alfabetização

	CEI	Cogesp	frequência total	%
dado inválido	34	44	78	0,5
menos de 1 ano	56	143	199	1,3
até 3 anos	416	628	1.044	7,0
até 5 anos	231	453	684	4,6
até 10 anos	447	1.009	1.456	9,7
até 15 anos	776	1.777	2.553	17,0
até 20 anos	1.535	2.701	4.236	28,3
mais de 20 anos	2.002	2.722	4.724	31,5
total	5.497	9.477	14.974	100,0

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

O Gráfico 4.2 apresenta a proporção de professores com mais de três anos de experiência na 1ª série do Ensino Fundamental na CEI e na Cogesp, e observa-se que há um grande número de escolas com poucos professores nessas condições.

Mais especificamente, há 115 escolas da CEI e da Cogesp cuja equipe tem menos de 11% dos professores com experiência na 1ª série. 306 escolas da CEI (29,17%) têm mais de 50% desses professores, contra 310 (27,75%) da Cogesp.

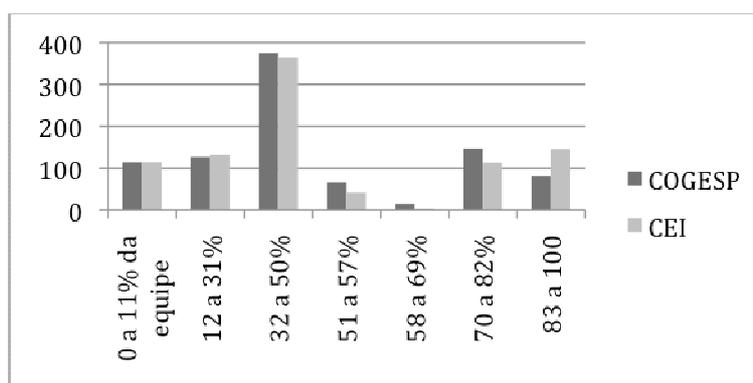


Gráfico 4.2 – Proporção de professores na equipe com mais de três anos de experiência em 1ª série por coordenadoria de ensino

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Finalmente, o Gráfico 4.3 ilustra o número de professores que estavam na escolas havia pelo menos três anos, dado relevante para compreender a rotatividade das equipes

docentes entre 2005 e 2007, anos em que foram fornecidos os dados do Saresp para esta pesquisa.

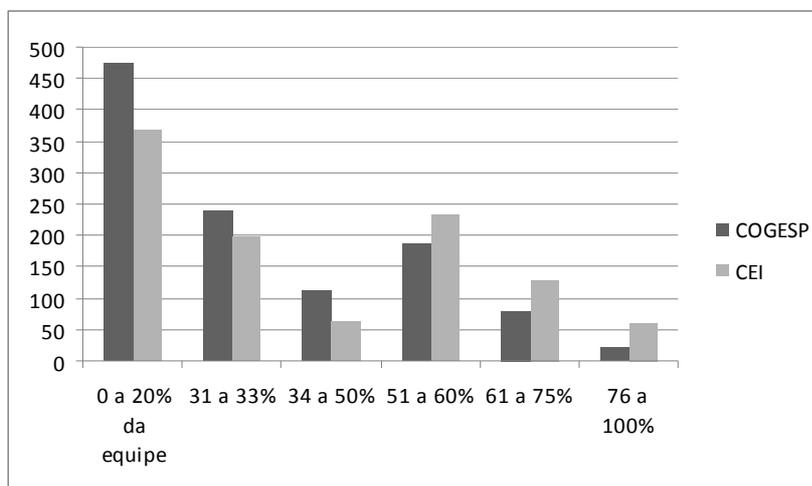


Gráfico 4.3 – Proporção de professores que trabalham na mesma escola há pelo menos três anos

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

A análise do Gráfico 4.3 mostra que tanto na CEI quanto na Cogesp poucas escolas (19,5% em todo o estado) conseguiram manter mais de 50% do corpo docente por mais de três anos. A rotatividade parece mais grave na área metropolitana, que concentra a maior parte das escolas com poucos professores com três anos de casa. De fato, pouco mais de 40% das escolas da CEI mantiveram mais de 50% da equipe por três anos, contra 25,9% da Cogesp.

4.1.2 Caracterização dos professores de 1ª e 2ª série segundo a participação no Programa

No tocante à formação contínua em alfabetização, dos 14.974 respondentes, 12.289 afirmaram ter feito algum curso correlato e 2.685 (17,93%) declararam não ter feito nenhum.

Dentre os professores que fizeram algum curso sobre alfabetização, 9.289 afirmaram ter participado do Letra e Vida (62%) e 386 (4,2%) do Profa, o que assinala a capacidade de difusão dos pressupostos construtivistas entre os docentes. Ainda segundo os dados, 1.155 professores (12,4%) participaram de outros cursos sobre alfabetização.

Cabe mencionar que alguns professores declararam já haver participado de outras atividades de formação contínua sobre alfabetização, além do Letra e Vida.

Tabela 4.4 – Participação dos professores de 1ª e 2ª séries no programa Letra e Vida e em cursos específicos de alfabetização por coordenadoria de ensino

	só Letra e Vida		Letra e Vida e Profa		Letra e Vida, Profa e outro curso		Letra e Vida e outro curso	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
CEI	3.324	35,8	158	1,7	51	0,5	449	4,8
Cogesp	4.523	48,6	105	1,1	72	0,8	583	6,3
total	7.847	84,4	263	2,8	123	1,3	1032	11,1

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE (considerando o universo de 9.289 professores que declararam, em 2007, ter participado do Letra e Vida)

No universo de 9.289 professores que declararam ter participado do Letra e Vida, 84,4% tinham como formação específica em alfabetização apenas a do Programa oferecido pela SEE/SP, e 11,1% fizeram outro curso sobre alfabetização, além desse (Tabela 4.4).

Uma porcentagem menor (2,8%) de docentes cursou tanto o Letra e Vida quanto o Profa, ambos com os mesmos princípios. Finalmente, 1,3% dos professores participou desses dois programas e também de outro curso sobre alfabetização.

Considere-se que embora 62% dos professores tenham afirmado sua participação no Letra e Vida, nem todos tinham completado os três módulos, à época da coleta de dados (Tabela 4.5). Observa-se que 78,4% dos professores da rede paulista cursaram o programa completo até o fim de 2007, sendo que quase metade dessa parcela (47%) o fez entre 2003 (1.593 sujeitos) e 2004 (1.833 sujeitos). Destaque-se ainda que, dos 3.426 professores que participaram do curso nos dois primeiros anos, 144 foram formadores.

Tabela 4.5 – Participação dos professores de 1ª e 2ª série no Letra e Vida

	Letra e Vida	três módulos (completo)	dois módulos	um módulo
CEI	3.994	3.062	464	370
Cogesp	5.295	4.219	522	401
total	9.289	7.281	986	771

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

A proporção dos docentes que completaram os três módulos do Programa em cada escola em 2005 pode ser observada no Gráfico 4.4.

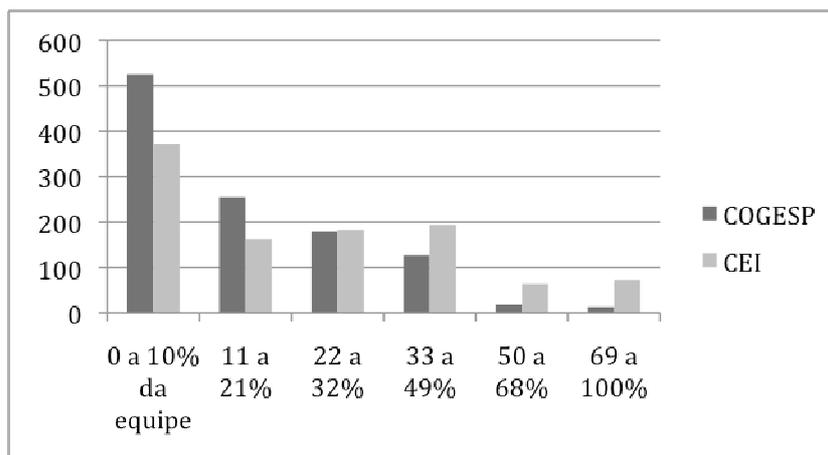


Gráfico 4.4 – Proporção de professores nas escolas que cursaram o Letra e Vida completo até 2005 por coordenadoria de ensino

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Apesar do expressivo número absoluto de professores que fez o curso, percebe-se que, em 2005, terceiro ano de sua implantação, ainda eram poucas as escolas com proporções razoáveis de professores com essa formação. Praticamente 70% das escolas (780) da Cogesp e 51% das escolas da CEI tinham até 21% dos professores de 1ª e 2ª série com formação pelo Letra e Vida.

O Gráfico 4.5 ilustra a proporção de professores nas escolas com formação no Letra e Vida em 2007.

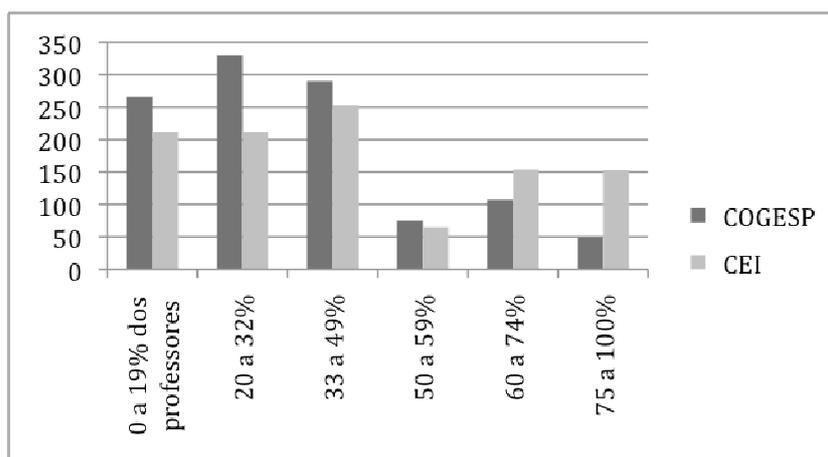


Gráfico 4.5 – Proporção de professores que cursaram o Letra e Vida completo até 2007 nas escolas por coordenadoria de ensino

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Em 2007, já era mais substantiva a proporção de professores do ciclo de alfabetização com essa formação. Na Cogesp, 21,7% das escolas tinham mais de 50% dos professores de 1ª e 2ª série com o Programa completo e, na CEI, 35,5% das escolas tinham mais de 50% dos professores de 1ª e 2ª série com essa formação. Entretanto, a maioria das equipes nas escolas da região metropolitana contava com menos de metade (20 a 49%) dos professores de 1ª e 2ª série com formação no Letra e Vida, ao passo que, no interior, essa proporção era de 64,5%.

Os números gerais, independentemente da coordenadoria, estão na Tabela 4.6, que mostra que são poucas as escolas (27,9%) com mais de 50% de professores com o curso completo.

Tabela 4.6 – Distribuição dos professores de 1ª e 2ª série em cada escola que havia participado do Letra e Vida até 2007

	freq.	%
0% da equipe	282	13,0
1 a 10% da equipe	31	1,4
11 a 20% da equipe	248	11,4
21 a 30 da equipe	277	12,8
31 a 40% da equipe	342	15,8
41 a 50% da equipe	383	17,7
51 a 60% da equipe	140	6,5
61 a 70% da equipe	157	7,2
71 a 80% da equipe	138	6,4
81 a 90% da equipe	32	1,5
91 a 100% da equipe	136	6,3
total	2.166	100,0

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

O fato de ter aumentado a porcentagem de professores formados pelo Programa não significa necessariamente que as práticas dos professores mudaram na mesma proporção. Mudariam, então, os resultados dos alunos de acordo com a porcentagem de professores na escola que fizeram o curso?

Para compor essa investigação, criaram-se, ainda a partir das respostas dos professores ao questionário do Saresp 2007, variáveis indicativas de aspectos relacionados ao Letra e Vida, conforme explicado no Capítulo 3.

A seguir, exploram-se essas variáveis e sua relação com a proporção de professores na escola com Letra e Vida. Cabe lembrar que as variáveis de proporção de professores na escola com Letra e Vida são relativas a diversas escolas, sendo que 100% de professores com Letra e

Vida numa escola pequena pode ser muito menos significativo que 50% de professores com Letra e Vida numa escola grande.

4.2 O programa Letra e Vida e a prática de alfabetização no estado de São Paulo

4.2.1 O comportamento das variáveis elaboradas para o estudo

A Tabela 4.7 destaca as estatísticas descritivas de cada uma das variáveis produzidas para compor os estudos de regressão.

Tabela 4.7 – Estatística descritiva das principais variáveis utilizadas nos estudos de regressão

variável	número de casos		média	desvio- -padrão	mínimo	máximo
	válidos	ausentes				
% média pontos Saresp 05 1ª série	2.166	0	4,14	1,81	1,00	9,00
% média pontos Saresp 05 2ª série	2.152	14	4,93	1,97	1,00	9,00
% média pontos Saresp 07 1ª série	2.144	22	4,09	1,74	1,00	8,00
% alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência por escola	2.046	120	23,01	18,48	0	100,00
Idesp 2007	2.166	0	3,24	0,92	0,94	6,93
NSE A1 a B2 (1º e 3º quartis)	2.166	0	2,01	0,71	1,00	3,00
número de alunos na escola	2.166	0	723,14	442,2	12	2.985
número de turmas na escola	2.166	0	10,65	6,25	0	39
número de professores de 1ª e 2ª série	2.166	0	7,18	4,21	1	25
indicador de suporte à prática pedagógica	2.054	112	2,94	1,45	0,00	5,00
coordenador com LV	1.825	341	0,68	0,467	0	1
indicador de material utilizado para o ensino de leitura	2.054	112	3,54	0,5243	0,0	4,00
indicador de prática pedagógica B	2.165	1	2,03	1,29	0,00	7,00
% prof. LV 05	2.166	0	2,32	1,43	1,00	6,00
% prof. LV 07	2.166	0	2,89	1,58	1,00	6,00
% prof. 3 anos na escola	2.166	0	2,52	1,57	1,00	6,00
% prof. ensino superior	2.166	0	4,52	1,51	1,00	6,00
% prof. trabalham em 1 escola	2.166	0	3,73	1,10	2,00	5,00
% prof. experiência na 1ª série	1.845	321	3,61	1,90	1,00	7,00

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

4.2.1.1 Material utilizado pelos professores para o ensino de leitura

Na análise do Gráfico 4.6, não se observaram diferenças significativas entre as duas coordenadorias no indicador material utilizado para o ensino de leitura. A média do indicador foi de 3,5 para a Cogesp e 3,6 para a CEI (num máximo de 4,0 pontos). Em geral, os professores declararam utilizar o material que compõe o indicador, cuja moda foi 3,0.

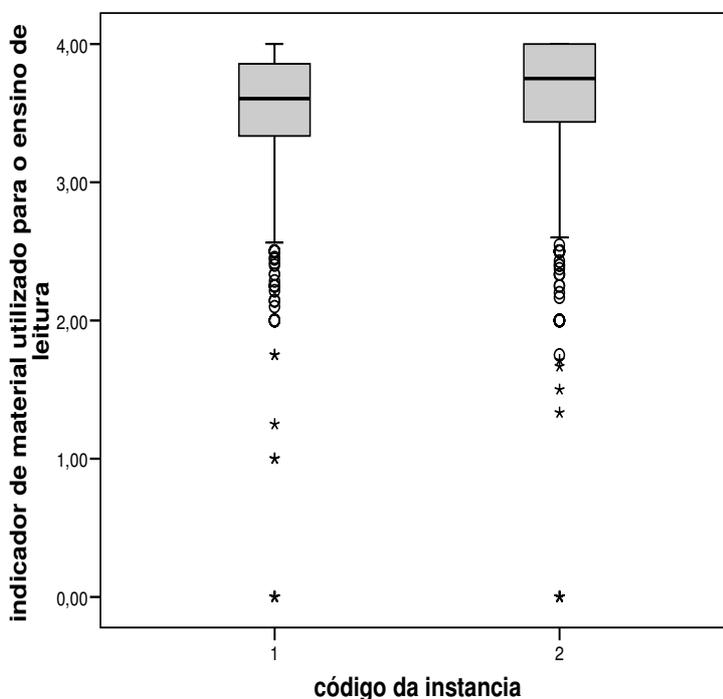


Gráfico 4.6 – Distribuição do indicador de material utilizado para o ensino de leitura pelas escolas da Cogesp e da CEI

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Levando em conta que foram enviados *kits* de livros de literatura infantil e revistas para as escolas, mesmo que seja frágil (com medida de confiabilidade 0,739), esse indicador pode sinalizar, por hipótese, que os professores tendem a usar o material que recebem, embora isso não signifique que tal uso esteja de acordo com os pressupostos ensinados no Programa.

4.2.1.2 Indicador prática pedagógica B

Primeiramente, não é possível perceber relação linear entre os resultados dos alunos e o indicador prática pedagógica B (Gráficos 7 e 8), mas os valores observados permitem dizer que ainda há muitas práticas relacionadas aos pressupostos de alfabetização que são diferentes dos ensinados pelos formadores da equipe do Letra e Vida, fato que corrobora diversos depoimentos obtidos na pesquisa de campo, sobre a mistura de diversos métodos e pressupostos de ensino, como se verá no Capítulo 5.

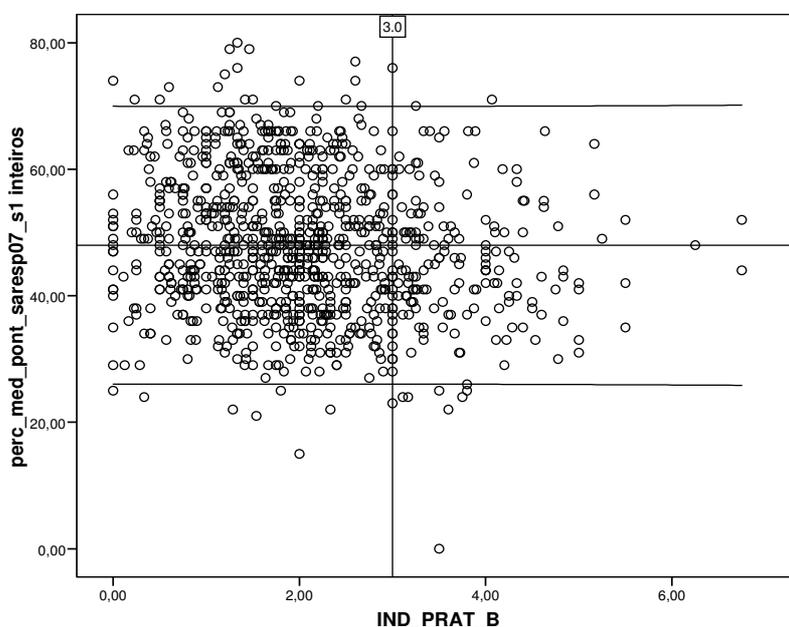


Gráfico 4.7 – Relação entre indicadores de prática pedagógica B e o percentual médio de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007 – Cogesp

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Apesar de não se deprender relação linear, podem-se assinalar algumas tendências. Observa-se que tanto para as escolas da Cogesp (Gráfico 4.7) como para as da CEI (Gráfico 4.8), o indicador prática pedagógica B é inferior a 4,0 (o máximo é 7,0). Assim, de acordo com as declarações dos professores sobre atividades que ilustram sua prática de alfabetização, as baseadas em pressupostos diferentes dos ensinados no Letra e Vida parecem estar menos arraigadas nas escolas.

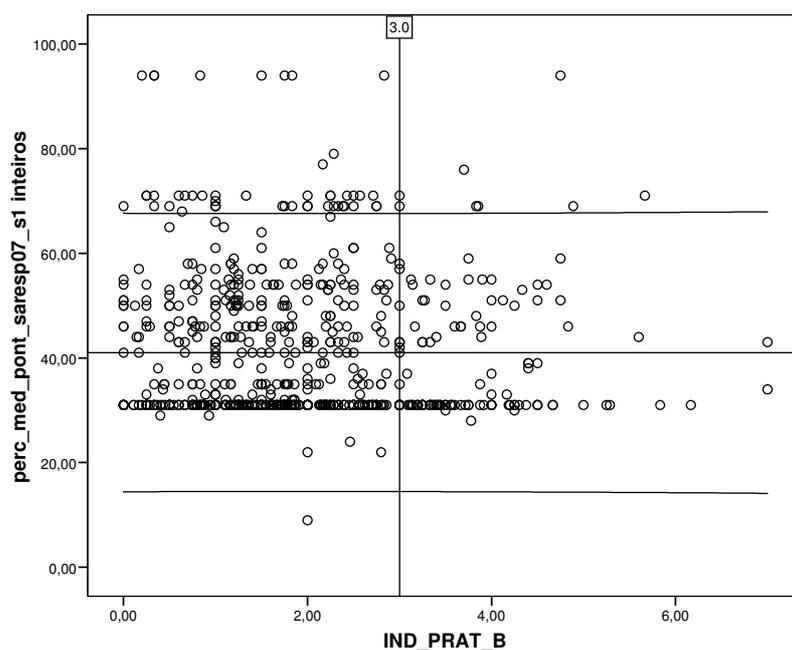


Gráfico 4.8 – Relação entre o indicador de prática pedagógica B e o percentual médio de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007 – CEI

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

4.2.1.3 Suporte à prática pedagógica

O indicador suporte à prática pedagógica foi construído a partir da resposta dos professores sobre o apoio que recebiam dos coordenadores e diretores da escola para desenvolver uma prática voltada para a aprendizagem dos alunos e a superação das dificuldades cotidianas.

Apesar de o Gráfico 4.9 mostrar que a média do indicador suporte à prática pedagógica das escolas cujos coordenadores cursaram o Letra e Vida é um pouco mais alta do que a das escolas com coordenadores que não o fizeram, não se pode afirmar que haja diferença notável no indicador em decorrência da formação do coordenador.

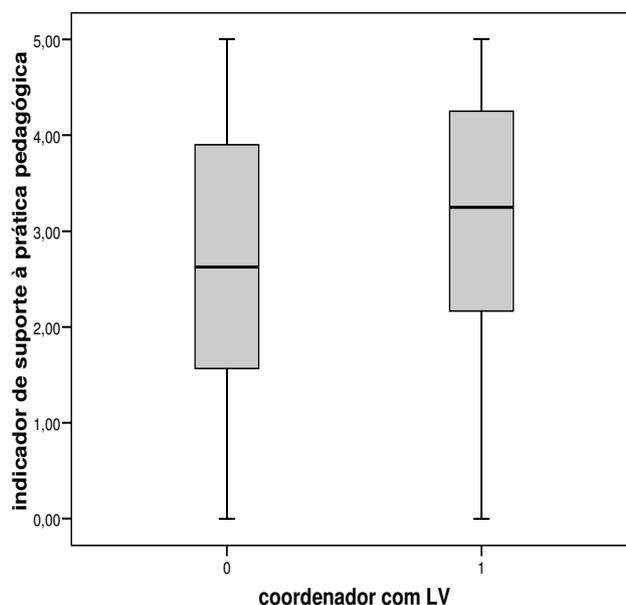


Gráfico 4.9 – Relação entre indicador de suporte à prática pedagógica e coordenador que cursou o Letra e Vida nas escolas

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saesp 2007 – FDE

Não se nota uma diferença expressiva entre o indicador em decorrência da coordenação de ensino. A média do indicador na CEI é superior do que na Cogesp, mas seus valores no interior paulista não chegam a ultrapassar o limite superior dos valores do indicador na área metropolitana, como mostra o Gráfico 4.10.

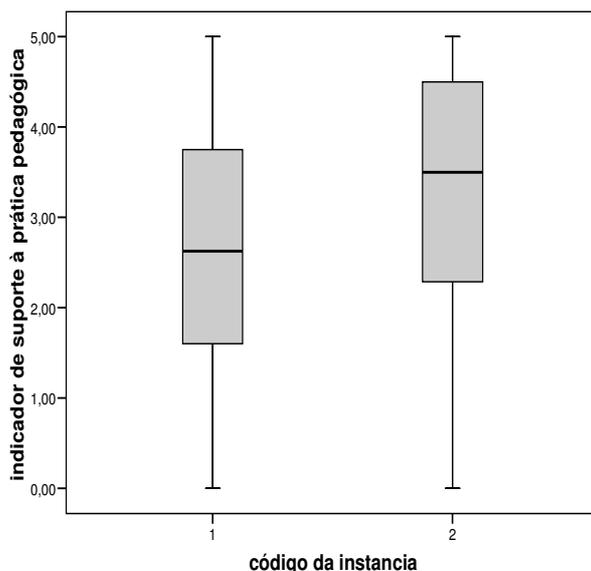


Gráfico 4.10 – Indicador de suporte à prática pedagógica nas escolas da CEI e da Cogesp

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saesp 2007 – FDE

4.2.1.4 Coordenador com Letra e Vida

Sobre a variável coordenador com Letra e Vida, cabe notar que as informações são válidas para 1.825 escolas e ausentes para 341, considerando as 2.166 do banco de dados. Dentre as respostas válidas, os coordenadores de 27% das escolas não participaram do Programa, enquanto os coordenadores de 57,3% das escolas tiveram essa formação. Os dados ausentes representam 15,7% das escolas estudadas. Não foram considerados nas análises os indicadores prática pedagógica A e leitura do professor, visto que seus índices alfa de Cronbach ficaram abaixo dos padrões considerados mínimos para a fidedignidade das respostas (0,75), como se viu no Capítulo 3.

4.3 Análise das correlações: a escolha das variáveis para os estudos exploratórios com base na regressão

Recorreu-se aqui à regressão linear múltipla para fazer estudos exploratórios sobre os resultados dos alunos em avaliações de larga escala e verificar se sofreram alguma influência da porcentagem de professores que cursaram o Letra e Vida nas escolas ou de outras variáveis.

Como estudos anteriores divergem sobre o peso e a importância de cada uma das variáveis elaboradas para a explicação dos resultados dos alunos e considerando o grande número de variáveis disponíveis para compor os estudos de regressão, escolheram-se as mais significativas, ou seja, as mais correlacionadas com os resultados do Idesp 2007 e com os resultados dos alunos de 1ª série no Saresp 2007, com significância estatística (ao nível de 5%). Entre as várias ferramentas estatísticas disponíveis para o cálculo dos coeficientes de correlação e as referidas análises de regressão, usou-se aqui a versão 15 do SPSS.

Considerando, conforme Cunha e Coelho (2009, p. 140), que o “coeficiente de correlação é a base para estimar todas as relações da regressão”, a escolha das variáveis para os estudos de regressão começou pela análise dos coeficientes. Como a maioria das variáveis não teve um padrão de normalidade, usou-se a coeficiente de correlação de Spearman. Evidenciou-se a importância do nível socioeconômico na explicação dos resultados dos alunos tanto no Idesp quanto na avaliação de 1ª série do Saresp, considerando a porcentagem média de pontos dos alunos.

Em geral, observaram-se baixas correlações entre as variáveis (Apêndice F, Tabela 1). Para a composição dos estudos exploratórios, escolheram-se variáveis não altamente correlacionadas (à exceção do NSE A1 a B2), o que influiria nos resultados.

Nota-se que, além do nível socioeconômico, as variáveis que melhor se correlacionaram com o Idesp foram o percentual médio de pontos dos alunos da 2ª série em 2005, a porcentagem de professores que trabalhavam na mesma escola havia mais de três anos, o indicador suporte à prática pedagógica, a porcentagem de professores que fizeram o Letra e Vida em 2007, a porcentagem de professores com ensino superior, a porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola, a porcentagem de professores que fizeram o Letra e Vida em 2005 e coordenador com Letra e Vida na escola. O tamanho da escola/número de alunos e o Idesp tiveram uma alta correlação negativa.

As variáveis que tiveram alguma correlação positiva com a porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007 foram número de classes/professores de 1ª e 2ª série nas escolas, tamanho da escola/número de alunos e nível socioeconômico dos alunos. As variáveis porcentagem de professores com ensino superior nas escolas, porcentagem de professores que trabalhavam na mesma escola há mais de três anos, porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola, indicador prática pedagógica B e indicador suporte à prática pedagógica se correlacionaram negativamente com os resultados.

A correlação das variáveis porcentagem de professores com Letra e Vida em 2007 e coordenador com Letra e Vida na escola com o indicador desempenho porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série em 2007 revelou um nível descritivo alto, considerando-se o nível de significância a 5%, sendo as correlações pouco significativas. O que determinaria um comportamento tão diferente dessa variável de desempenho em relação às variáveis independentes? Seriam problemas na fidedignidade dos resultados ou nos padrões de correção? Ou as relações seriam tão sutis que a correlação de Speaman não seria capaz de revelar? De qualquer forma, rodou-se a regressão com as mesmas variáveis independentes em todos os estudos, salvo por pequenas alterações, a fim de verificar a solução dada ao problema proposto.

4.4 Estudos exploratórios com regressão

O que se procurou entender a partir dos estudos de regressão foi o quanto a porcentagem de professores na escola formados no Letra e Vida contribuía para explicar os resultados obtidos pelos alunos no Saresp e no Idesp e que outros elementos, combinados com essas variáveis, explicariam a maior variação desses resultados. O pressuposto teórico desses estudos era que um conjunto de variáveis, juntamente com o Programa, concorreria para melhorar os resultados.

Dadas as diferenças observadas entre os resultados da CEI e da Cogesp nos estudos descritivos, rodaram-se inicialmente os dados todo o estado e depois, separadamente, os das duas coordenadorias, para verificar se haveria diferença entre os resultados.

Cabe lembrar que a construção das variáveis utilizadas está explicada no Quadro 3.7.

A todos os estudos baseados em regressão, aplicou-se o método de estimação de busca sequencial *Stepwise*, disponível no SPSS, mais comumente usado por permitir o exame da contribuição adicional de cada variável nos cálculos.

4.4.1 Estudos exploratórios a partir da porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007

Estudo 1

Tomou-se como variável dependente a porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007. Essa medida prevaleceu sobre a média simples por sua natureza, mais próxima à das demais variáveis em estudo, em sua maior parte expressas percentualmente.

Quando rodada inicialmente para todas as escolas do estado, a regressão reteve as seguintes variáveis para a explicação da variável dependente: porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola, NSE A1 a B2, porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2005, indicador suporte à prática pedagógica, porcentagem de professores com ensino superior e indicador prática pedagógica B. As variáveis independentes explicaram 4,4% da variação dos resultados, com um erro padrão da estimativa de 1,71.

A análise dos coeficientes (Figura 1, Estudo 1, Apêndice D)² indicou que, com exceção da variável NSE A1 a B2, cuja relação com os resultados foi direta, as demais relacionaram-se inversamente com eles. Os dados sugerem, por exemplo, que, quanto maior é a porcentagem de professores na equipe que trabalham em apenas uma escola, maior é a tendência de piorarem os resultados dos alunos. No entanto, ficou evidente a importância do nível socioeconômico na explicação da variável dependente, como apontou a literatura de referência.

² As figuras do Apêndice D representam todos os estudos exploratórios realizados desde o início da pesquisa, embora alguns tenham sido desconsiderados no texto final, em função da análise dos resíduos.

Quanto à prática pedagógica B, observou-se que seu indicador se relacionou em sentido oposto ao dos resultados dos alunos de 1ª série no Saresp 2007.

Com relação aos resíduos (Apêndice E, Estudo 1-A), sua análise gráfica indica que eles parecem se distribuir em volta da reta, com dispersão constante, apesar de se concentrarem um pouco mais acima dela. O gráfico Normal P-P Plot se assemelha a uma reta, sugerindo uma distribuição normal dos erros. As dúvidas na análise gráfica indicam a necessidade de outros testes, apenas dos resíduos, que futuramente aprofundem os estudos.

Quando se fez o mesmo estudo apenas nas escolas da Cogesp, a variação dos resultados dos alunos foi explicada pelo nível socioeconômico e pela porcentagem média de pontos da escola na avaliação anterior. Apesar de ter sido assinaladas como variáveis que concorreriam para a explicação da variação dos resultados as porcentagens de professores na escola com ensino superior, com o Letra e Vida desde 2005 e que trabalham em apenas uma escola não atingiram o p-valor de 5%. Assim, os resultados relativos a essas três variáveis não foram significativos. O R^2 foi superior ao estudo com todas as escolas do estado: 0,144. O conjunto de variáveis explicou 14,4% da variação dos resultados dos alunos. A Figura 2 (Apêndice D, Estudo 1) dá os resultados dos coeficientes dessa análise.

Outra diferença entre esse estudo e aquele realizado com as escolas de todo o estado é que a porcentagem média de pontos da escola na avaliação de 2005 passa a influir positivamente nos resultados. A análise dos resíduos nas escolas da Cogesp pelo gráfico Normal P-P Plot evidenciou uma distribuição normal dos erros, e o histograma dos resíduos indica uma tendência normal. Os gráficos de dispersão dos resíduos também indicam que os resíduos parecem se distribuir aleatoriamente em volta da reta $x = 0$, com dispersão constante, sugerindo que não há violações sérias dos pressupostos de homocedasticidade e independência dos erros (Apêndice E, Estudo 1-B).

Na CEI, as variáveis que explicaram os resultados não foram as mesmas que as retidas para as escolas da Cogesp, aproximando-se mais dos resultados de todo o estado. O sentido dos coeficientes foi inverso ao da variável dependente³, e as variáveis que explicaram os resultados de desempenho foram os indicadores suporte à prática pedagógica e proporção dos professores que trabalham em apenas uma escola. A porcentagem média de pontos da escola na avaliação anterior e o nível socioeconômico não foram variáveis significativas para explicar os resultados das escolas da CEI.

³ Os coeficientes obtidos nessa análise de regressão estão no Apêndice D, Estudo 1, Figura 3.

A análise dos resíduos (Apêndice E, Estudo 1-C) revela que a largura da mancha de pontos em torno da reta não é uniforme, deixando dúvidas sobre o comportamento aleatório dos resíduos. Considerando que o histograma dos resíduos e o gráfico Normal P-P Plot tampouco sugerem normalidade dos resíduos, talvez existam, para as escolas da CEI, outras variáveis independentes que influam significativamente na variável dependente e, portanto, também nos erros, que não foram consideradas no estudo devido às limitações dos dados disponíveis.

Estudo 2

Para aprofundar a investigação, fez-se uma segunda bateria de estudos, procurando ver o que aconteceria com os resultados da regressão se se garantisse, nos casos analisados, que as escolas não tivessem todos os professores com formação em ensino superior, fazendo o controle por essa variável (porcentagem de professores com ensino superior < 100).

Em todo o estado, havia 1.214 escolas que não tinham, em 2007, toda a equipe docente formada no ensino superior. Nessas escolas, as variáveis escolhidas explicavam 5,7% da variação dos resultados dos alunos, a saber: porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola e nível socioeconômico. A regressão é significativa como um todo (p -valor = 0,000), e os coeficientes gerados estão na Figura 4 do Estudo 2 (Apêndice D).

Para a Cogesp ($N = 750$), o estudo explicou 16,9% da variável dependente. A regressão reteve as variáveis: NSE A1 a B2, porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2005, porcentagem de professores que trabalha em apenas uma escola, porcentagem de professores na escola em 2007 com Letra e Vida e indicador suporte à prática pedagógica. Os coeficientes estão na Figura 5 do Estudo 2 (Apêndice D).

Tanto para as escolas de todo o estado quanto para as escolas da Cogesp, a análise gráfica (Apêndice E, Estudos 2-A e 2-B) indica uma distribuição dos resíduos em torno de 0, com dispersão constante. O gráfico Normal P-P Plot assemelha-se a uma reta, sugerindo uma distribuição normal dos erros.

A análise permitiu destacar a contribuição da variável proporção de professores na escola com Letra e Vida para explicar a variação da variável dependente ($B = 0,063$). Isso parece indicar que, controlada a variável de formação superior, outro tipo de formação concorre para melhorar os resultados dos alunos.

Já os resultados da análise das escolas da CEI (N = 464) foram mais parecidos com os de todo o estado, retendo-se a variável porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola ($B = -0,179$), com potencial explicativo de 3,2% sobre a variação dos resultados (Apêndice D, Estudo 2, Figura 6).

Entretanto, a análise dos resíduos por meio do gráfico Normal P-P Plot e do histograma não mostrou distribuição normal dos erros, e tampouco o gráfico de dispersão dos resíduos permite afirmar que os erros se distribuem uniformemente em torno de zero. Destacaram-se vários pontos (*outliers*), sugerindo que o estudo a partir dessas variáveis não é adequado para explicar a variação dos resultados dos alunos nas escolas da CEI (Apêndice E, Estudo 2-C).

Durante esses estudos, chamou atenção o sentido inverso que o ensino superior assumiu com relação às médias de desempenho das escolas no Saesp 2007, considerando os resultados da 1ª série. A que se deveria tal achado: à própria fragilidade da variável que incorpora qualquer tipo de graduação e não só a graduação em Pedagogia ou ao fato de a maioria das escolas ter altos índices de professores com alguma formação em ensino superior e, portanto, a variação dessa variável não contribuir para as correlações com os resultados? Mostrariam os achados da regressão que nem sempre o currículo dos cursos ligados à educação preparam o professor para a prática de alfabetização?

O aprofundamento das questões relativas ao ensino superior fugiria ao escopo deste trabalho, ficando indicado para pesquisas futuras.

4.4.2 Estudos exploratórios a partir do percentual de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência

Estudo 3

Como se comporta o percentual de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência em relação às variáveis elaboradas para o estudo? Apesar de não estar prevista no projeto inicial, fez-se uma sexta bateria de explorações com base nessa medida representativa do desempenho dos alunos de 1ª série para verificar se os resultados seriam diferentes daqueles

sobre a porcentagem média de pontos dos alunos na série, pois é sabido que a média pode enviesar as análises.

Como variáveis explicativas, incorporaram-se ao estudo o NSE A1 a B2, a porcentagem de professores na escola em 2005 com Letra e Vida, a porcentagem de professores na escola em 2007 com Letra e Vida, a porcentagem de professores que trabalhava na mesma escola havia três anos, a porcentagem de professores com ensino superior, a porcentagem de professores de 1ª e 2ª série que trabalhava em apenas uma escola, o número de classes/professores de 1ª e 2ª série na escola e a porcentagem média de pontos da 1ª série no Saresp 2005. Adicionalmente, incorporaram-se os indicadores de material usado para o ensino de leitura, suporte à prática pedagógica e prática pedagógica B.

Uma primeira análise foi feita com as escolas de todo o estado⁴ (N = 1.729). Para as variáveis em estudo, sugeriram-se diversas alternativas na regressão, das quais a que se destacava explicava 10,2% da variação dos resultados dos alunos. Nesta, as variáveis selecionadas foram a porcentagem média de pontos da 1ª série no Saresp 2005 (B = 0,204), a porcentagem de professores com formação pelo Letra e Vida desde 2005 (B = 0,098), o indicador suporte à prática pedagógica (B = 0,092), a porcentagem de professores com ensino superior (B = 0,077), o número de classes/professores de 1ª e 2ª série (B = -0,074) e o indicador prática pedagógica B (B = -0,048). Destas, só o número de classes/professores de 1ª e 2ª série e o indicador suporte à prática pedagógica assumiram sentido inverso ao dos resultados, sendo que os demais se relacionaram com eles em sentido direto.

Nas 882 escolas da Cogesp (Apêndice D, Figura 13), obteve-se um conjunto de variáveis independentes que explicou 2,4% ($R^2 = 0,024$) da variação da variável dependente. A análise dos coeficientes de regressão destacou a preponderância do indicador prática pedagógica B (B = -0,102) na explicação da variação dos resultados, acompanhado da porcentagem média de pontos da 1ª série no Saresp 2005 (B = 0,078) e da porcentagem de professores com ensino superior (B = 0,072).

Já para as escolas da CEI (N = 847), destacaram-se a porcentagem média de pontos da 1ª série no Saresp 2005 (B = 0,172), a porcentagem de professores com formação pelo Letra e Vida desde 2007 (B = 0,109), o indicador suporte à prática pedagógica (B = 0,085), a variável de NSE A1 a B2 (B = 0,080) e a porcentagem de professores com ensino superior (B = 0,070). Esse conjunto conseguiu explicar 7,5% da variação dos resultados ($R^2 = 0,075$).

⁴ Nota-se uma diferença em relação ao número total de escolas para outros estudos, devido à variável dependente – porcentagem de alunos no nível 6 de proficiência –, com um grande número de respostas ausentes.

Tanto para as escolas de todo o estado quanto para os estudos com as escolas da Cogesp e da CEI em separado, pelo gráfico Normal P-P Plot e pelo histograma dos resíduos, a análise dos resíduos não revelou distribuição normal dos erros. Os gráficos de dispersão dos resíduos pareceram tender a aumentar com os valores estimados da variável ou, pelo menos, a não se comportar como uma mancha distribuída aleatoriamente em torno de zero. Destacaram-se vários pontos (*outliers*), sugerindo que os estudos a partir do percentual de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência não são os mais adequados para a análise (Apêndice E, Estudos 3-A, 3-B e 3-C). De todo modo, seria preciso fazer uma análise mais profunda dos resíduos para apontar outros indícios para a reflexão. Contudo, essa análise fugiria ao escopo desta tese, que adotou a técnica de regressão com fins exploratórios.

4.4.3 Estudos exploratórios a partir do Idesp

Estudo 4

Qual seria a relação entre as variáveis explicativas do estudo e o Idesp de 4ª série das escolas estudadas? A porcentagem de professores com Letra e Vida nas escolas em 2005 teria influenciado a variação do Idesp em 2007? Seriam diferentes os resultados das escolas com alta proporção de professores com Letra e Vida no ciclo de alfabetização? Qual seria o comportamento desse índice em relação às variáveis elaboradas para o estudo? Para investigar essas questões, fizeram-se algumas explorações com base nessa medida de desempenho de final do Ciclo 1, quando se esperaria que o processo básico de alfabetização já estivesse concluído.

Como variáveis explicativas, incorporaram-se ao estudo o NSE A1 a B2, a porcentagem de professores na escola em 2005 com Letra e Vida, a porcentagem de professores que trabalhava na mesma escola havia três anos, a porcentagem de professores com ensino superior no ciclo de alfabetização, a porcentagem de professores de 1ª e 2ª série que trabalhava em apenas uma escola, a porcentagem média de pontos dos alunos de 2ª série no Saresp em 2005 e o número de classes/professores de 1ª e 2ª série na escola.

Adicionalmente, incorporaram-se os indicadores: material usado para o ensino de leitura, suporte à prática pedagógica, coordenador com Letra e Vida na escola e prática

pedagógica B. Quanto a este, vale lembrar que a prova do Saresp de 4ª série é baseada em matrizes de referência próprias e elaborada por equipes externas ao Letra e Vida, diferentemente do que ocorria nas avaliações de 1ª e 2ª séries e, por hipótese, não seria tão sensível aos referenciais curriculares de base construtivista.

Uma primeira análise foi feita com as escolas de todo o estado⁵ (N = 1.814). Como o Idesp é uma medida mais complexa⁶, com informações sobre fluxo e desempenho dos alunos também em matemática, os modelos gerados tiveram um potencial explicativo maior do que aqueles que se produziam com medidas de desempenho isoladas. Para as variáveis em estudo, sugeriram-se diversas alternativas, das quais a que se destacava explicava 48,7% da variação dos resultados dos alunos. Nesta, as variáveis escolhidas foram a porcentagem média de pontos da 2ª série no Saresp 2005, o NSE, o indicador suporte à prática pedagógica, a coordenação com formação no Letra e Vida, a porcentagem de professores com ensino superior e a porcentagem de professores que trabalhavam em apenas uma escola.

A análise dos resultados mostrou que todos eram significativos como um todo (p-valor = 0,000). Nota-se que, com o Idesp como variável dependente, o sentido das variáveis ficou positivo, marcando sua relação direta com ele, diferentemente do que vinha ocorrendo com algumas delas nos estudos com a porcentagem média de pontos da 1ª série no Saresp (Apêndice D, Figura 9). A análise dos resíduos nas escolas de todo o estado pelo gráfico Normal P-P Plot evidenciou distribuição normal dos erros, e o histograma dos resíduos indica uma tendência normal. Os gráficos de dispersão dos resíduos também indicam que eles parecem se distribuir aleatoriamente em volta do 0, com dispersão constante, sugerindo que não há violações sérias dos pressupostos de homocedasticidade e independência dos erros (Apêndice E, Estudo 4-A).

Entre as escolas da Cogesp (Apêndice D, Figura 10), obteve-se um conjunto de variáveis independentes que explicou 47,2% ($R^2 = 0,472$) da variação da variável dependente, permitindo afirmar que elas influíram no Idesp 2007, com erro padrão da estimativa de 0,568. A análise dos coeficientes de regressão revelou a preponderância do nível socioeconômico (B = 0,552) na explicação da variação dos resultados, tendência já assinalada.

⁵ Nota-se uma diferença em relação ao número total de escolas para outros estudos, devido à variável coordenador com LV, com um grande número de respostas ausentes.

⁶ Seria mais adequado usar uma medida de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa da 4ª série, como a porcentagem média de pontos dos alunos, a média ou a mediana. Contudo, quando se decidiu incorporar esse estudo exploratório à pesquisa, os demais já estavam em curso. Assim, não foi possível requisitar novos dados à FDE no ponto em que se encontrava a pesquisa.

Observa-se que sua influência é maior que a de outras variáveis de contexto relacionadas às características dos professores ou do coordenador sobre os resultados dos alunos no Idesp 2007. De fato, o nível socioeconômico, a média de pontos na avaliação anterior e o número de professores de cada escola mostraram-se muito mais significativos do que as variáveis relativas aos professores na explicação da variação dos resultados das escolas da Cogesp. É interessante notar que o número de professores de 1ª e 2ª série na escola foi destacado como variável explicativa, o que não acontecera nos estudos com as notas de 1ª série como variável dependente. Além disso, a variável total de turmas, indicativa do tamanho da escola, foi considerada importante para a explicação dos resultados no estudo.

O indicador suporte à prática pedagógica também assumiu importância na explicação dos resultados do Idesp, o que pode indicar que o caminho pretendido pela equipe do Letra e Vida – que, ao adaptá-lo para o Ler e Escrever, dirigiu-o para os coordenadores pedagógicos nas escolas, que passariam a fazer a formação das equipes *in loco* – pode ser importante para impactar os resultados dos alunos. Como o estudo realizado para todo o estado, a análise dos resíduos não evidenciou indícios de violação dos pressupostos da regressão (Apêndice E, Estudo 4-B).

Para as escolas da CEI (N = 829), destacaram-se a porcentagem média de pontos da 2ª série no Saresp 2005, a variável NSE A1 a B2, o indicador suporte à prática pedagógica, a porcentagem de professores com ensino superior e o fato de a escola ter coordenador com Letra e Vida. Esse conjunto logrou explicar 47,1% da variação do Idesp ($R^2 = 0,471$), constituindo um estudo significativo pela análise do Teste F- Anova (p-valor = 0,000). Observa-se que o erro padrão da estimativa (0,699) é um pouco mais alto do que para as escolas da Cogesp. Mudaram, contudo, as variáveis e seus coeficientes (Apêndice D, Figura 11). A análise dos resíduos nas escolas da CEI pelo gráfico Normal P-P Plot e pelo histograma evidenciou distribuição normal dos erros. Os gráficos de dispersão dos resíduos também indicam que eles parecem se distribuir aleatoriamente em volta de zero, com dispersão constante, sugerindo que não há violações sérias dos pressupostos da regressão (Apêndice E, Estudo 4-C).

4.5 A comparação entre os grupos

A investigação dos possíveis impactos do programa Letra e Vida nos resultados de desempenho dos alunos continuou com uma estratégia metodológica recomendada para as avaliações de impacto: a comparação entre um grupo de pessoas que receberam a intervenção (no caso, o curso Letra e Vida) e um de pessoas que não a receberam (grupo de comparação).

Conforme se viu no capítulo sobre metodologia, criou-se uma variável que agrupava as escolas segundo a coordenadoria a que pertenciam, a proporção de professores na escola com nível superior, a proporção de professores com experiência de mais de três anos em 1ª série e a proporção de professores da escola que só tinha um emprego.

Como medida de desempenho (variável dependente), optou-se pela porcentagem dos alunos que atingiam o nível de proficiência 6 estabelecido para a 1ª série (Quadro 3.10).

Essa opção tem dois motivos: primeiramente porque médias podem alterar resultados e mascarar tendências no desempenho dos alunos. Duas escolas podem ter médias ou porcentagens médias de pontos próximas, mas prática pedagógica que posicione os alunos em diferentes níveis de proficiência. Usar medidas diferentes poderia revelar indícios diferentes dos que foram apontados na investigação descritiva e nos estudos de regressão.

Em segundo lugar, na pesquisa de campo, muitos professores e duas coordenadoras pedagógicas mencionaram o quanto era difícil fazer com que os alunos alcançassem os melhores níveis de proficiência. Na opinião da supervisora do Programa, os resultados do Saresp indicavam que os alunos de 1ª série não vinham avançando como desejado nos primeiros níveis, mas mostravam avanços nos níveis 5 e 6. Para o estudo comparativo entre escolas, a variável definida foi o nível 6.

Assim, para verificar se havia diferença na distribuição dos alunos por esses níveis devido à proporção de professores na escola que participaram do Programa, compararam-se médias com o SPSS.

Para isso, o primeiro e o terceiro quartis da variável NSE A1 a B2 foram novamente adotados como controle. Isso significa que se compararam a porcentagem de alunos de cada escola no nível 6 de proficiência no conjunto de escolas que concentravam menos de 25% dos alunos das classes A1 a B2 (os alunos de menor nível socioeconômico) e as que reuniam mais de 75% desses alunos (os alunos de maior nível socioeconômico).

Para comparar a proporção de professores na escola com Letra e Vida, organizaram-se um grupo de escolas em que 100% dos professores tinham o curso e um de escolas em que nenhum o tinha (considerando professores que podiam ter se formado até 2007).

Sublinhe-se que o controle das características dos professores para a uniformização dos grupos de comparação resultou em agrupamentos muito pequenos, tendo acontecido de apenas uma escola da Cogesp cumprir os critérios determinados para os professores quando se controlou a faixa econômica dos alunos. Nessa tentativa de uniformização, não foi possível nem formar os grupos como se previra, nem calcular intervalos de confiança para os dados obtidos.

Primeiramente, compararam-se os resultados considerando as escolas acima da mediana na variável que agregava formação inicial, experiência e dedicação dos professores à docência (trabalhar em apenas uma escola e não exercer outras atividades remuneradas), conforme o Quadro 4.1.

	Grupo de comparação	Grupo experimental⁷
Cogesp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ mais de 84,4% do corpo docente tem ensino superior ▪ mais de 50% do corpo docente tem experiência em 1ª série ▪ mais de 66,6% do corpo docente trabalha em apenas uma escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ mais de 84,4% do corpo docente tem ensino superior ▪ mais de 50% do corpo docente tem experiência em 1ª série ▪ mais de 66,6% do corpo docente trabalha em apenas uma escola
CEI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ mais de 84,4% do corpo docente tem ensino superior ▪ mais de 50% do corpo docente tem experiência em 1ª série ▪ mais de 66,6% do corpo docente trabalha em apenas uma escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ mais de 84,4% do corpo docente tem ensino superior ▪ mais de 50% do corpo docente tem experiência em 1ª série ▪ mais de 66,6% do corpo docente trabalha em apenas uma escola

Quadro 4.1 – Primeiro estudo de comparação de grupos

Entre as escolas da Cogesp, os resultados da porcentagem de alunos no nível 6 nos grupos de escolas sem professores com Letra e Vida e nas escolas com toda a equipe formada no curso, controlando-se o nível socioeconômico pela concentração de alunos das classes A1 a B2 nas escolas, estão na Tabela 4.8.

⁷ A adoção da nomenclatura convencional nos métodos experimentais (grupo de comparação e grupo experimental) visa apenas organizar as informações, mas não implica a adoção do método.

Tabela 4.8 – Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da Cogesp com mais de 84,4% do corpo docente com ensino superior, mais de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série e mais de 66,6% do corpo docente trabalhando em apenas uma escola

Escolas da Cogesp com características de professor acima da mediana		Porcentagem de alunos no nível 6 de proficiência	Número de escolas(N)
Até 25% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV	15,65	2
	100% prof. LV	26,60	1
Acima de 75% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV	7,80	1
	100% prof. LV	28,50	7

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE; banco de resultados do Saresp 2007 – 1ª e 2ª série – FDE

Na análise da Tabela 4.8, observa-se que, entre as escolas com os alunos mais desfavorecidos (até 25% dos alunos de NSE A1 a B2), a tendência foi de que a escola com todos os professores formados pelo Letra e Vida tivesse mais alunos no nível 6 de proficiência do que as que não tinham professores com essa formação.

Essa diferença a favor das escolas com 100% de professores com Letra e Vida na preparação dos alunos para atingirem o nível 6 de proficiência se verificou também entre as escolas com alunos das camadas mais favorecidas (escolas que atendem acima de 75% dos alunos de NSE A1 a B2).

Entre as escolas da CEI (Tabela 4.9), a tendência que se pode destacar é que, como havia ocorrido com as escolas da Cogesp, uma porcentagem maior de alunos nas unidades em que todos os professores fizeram o Letra e Vida chega ao nível 6 de proficiência do que os de escolas onde não há professores com essa formação.

Tabela 4.9 – Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da CEI com mais de 84,4% do corpo docente com ensino superior, mais de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série e mais de 66,6% do corpo docente trabalhando em apenas uma escola

Escolas da CEI com características de professor acima da mediana		Porcentagem de alunos no nível 6 de proficiência	Número de escolas(N)
Até 25% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV	17,42	18
	100% prof. LV	28,02	17
Acima de 75% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV	40,16	9
	100% prof. LV	43,00	3

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE; banco de resultados do Saresp 2007 – 1ª e 2ª série – FDE

Observa-se ainda que, nas escolas da CEI que atendem majoritariamente alunos de NSE A1 a B2, a participação dos professores no Letra e Vida não parece tão decisiva para o alcance de bons resultados quanto o é para as escolas da Cogesp, considerando-se as diferenças entre a porcentagem de alunos no nível 6 de proficiência das escolas sem professores formados pelo Letra e Vida e a das escolas com toda a equipe docente com essa formação.

Num segundo estudo, compararam-se as porcentagens de alunos no nível 6 de proficiência considerando escolas abaixo da mediana na variável que agregava características de formação inicial, experiência e dedicação dos professores à docência (trabalhar em apenas uma escola e não exercer outras atividades remuneradas), conforme o Quadro 4.2.

	Grupo de comparação	Grupo experimental
Cogesp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ Menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior ▪ Menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série ▪ Menos de 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ Menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior ▪ Menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série ▪ Menos 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola
CEI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ Menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior ▪ Menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série ▪ Menos de 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% da equipe docente participou do curso Letra e Vida ▪ Menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior ▪ Menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série ▪ Menos 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola

Quadro 4.2 – Segundo estudo de comparação de grupos

Os resultados do estudo estão na Tabela 4.10.

Tabela 4.10 – Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da Cogesp com menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior, menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série, menos de 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola

Escolas da Cogesp com características de professor abaixo da mediana	Porcentagem de alunos no nível 6 de proficiência	Número de escolas(N)
Até 25% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV	23,10
	100% prof. LV	4,00
Acima de 75% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV	22,13
		3

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE; banco de resultados do Saresp 2007 – 1ª e 2ª série – FDE

Considerando as escolas cujos professores teriam características de formação, experiência e trabalho abaixo da mediana das escolas, é possível dizer que na Cogesp, entre as que atendiam os alunos mais desfavorecidos, há apenas uma unidade cuja totalidade dos professores havia participado do Letra e Vida. Nessa unidade, os resultados são diferentes dos anteriores e menos expressivos do que os obtidos pelas escolas onde não há professores com formação no Programa.

Já entre as escolas que atendem alunos mais favorecidos, não foi possível fazer nenhuma comparação, pois nenhuma tem menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior, menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série, menos de 66,6% do corpo docente trabalhando em apenas uma escola e 100% de professores com formação pelo Letra e Vida no âmbito da Cogesp.

Tabela 4.11 – Distribuição dos alunos pelo nível de proficiência 6 em escolas da CEI com menos de 84,4% do corpo docente com ensino superior, menos de 50% do corpo docente com experiência em 1ª série, menos de 66,6% do corpo docente com trabalho em apenas uma escola

escolas da CEI com características de professor abaixo da mediana	porcentagem de alunos no nível 6 de proficiência	número de escolas (N)
até 25% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV 100% prof. LV	23,96 35,75
acima de 75% dos alunos de NSE A1 a B2	0% prof. LV 100% prof. LV	16,90 39,35
		9 2 3 2

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE; banco de resultados do Saresp 2007 – 1ª e 2ª série – FDE

Entre as escolas da CEI que concentravam características de professores abaixo da mediana, observa-se uma tendência independente do nível socioeconômico dos alunos: diferenças expressivas entre o número de alunos no nível de proficiência em estudo de acordo com a proporção de professores que participaram do Programa nos dois extremos de classe econômica: o dos menos e o dos mais favorecidos. Em ambos os grupos, as escolas com a maioria da equipe formada no Letra e Vida tiveram muito mais alunos no nível 6 do que aquelas cujos professores não têm esse curso.

É interessante ressaltar que o Programa parece fazer diferença justamente no nível de proficiência que requer habilidades de leitura e escrita mais complexas e, por isso, parecem mais difíceis de atingir.

Além disso, tomando como exemplo as escolas da CEI que atendem até 25% dos alunos de NSE A1 a B2, observa-se que as maiores porcentagens de alunos no nível 6 foram alcançados em escolas com equipe formada no Letra e Vida, mas cujas outras características

estão abaixo da mediana. Ou seja, as escolas com os melhores resultados são aquelas com equipes com menos de 84,4% com ensino superior, menos de 50% com experiência em 1ª série e menos de 66,6% trabalhando em apenas uma escola. Isso corrobora o que mostraram os estudos de regressão realizados a partir da porcentagem média de pontos dos alunos na 1ª série no Saresp 2007 e aponta a necessidade de investigações específicas para explicá-los.

4.6 Estudos por árvores de decisão

Os diversos estudos empreendidos sugerem que o programa Letra e Vida teria impactos mais perceptíveis em alguns contextos do que em outros. Esses impactos parecem mais sensíveis à realidade da Cogesp, principalmente em escolas em que nem todos os professores tinham curso superior ou quando a condição da escola na prova de 2005 era inferior à mediana da variável. Nas escolas da CEI, a proporção de professores na equipe que participaram do curso não se mostrou uma variável relevante na explicação da variação dos resultados do Saresp de 1ª série em 2007.

Para verificar se essas suposições se sustentavam, fizeram-se estudos exploratórios⁸ baseados em árvores de decisão produzidas pelo *software Answer Tree*, versão 3.0, da família SPSS, para as variáveis porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série em 2007, porcentagem dos alunos da 1ª série no nível 6 e Idesp 2007.

A variável independente do primeiro estudo foi a medida contínua porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série. Contemplaram-se 2.144 escolas de todo o estado, para as informações de desempenho dos alunos de 1ª série estavam disponíveis. Trabalhou-se, assim, com a população de escolas.

As variáveis preditivas eram nominais e foram escolhidas: código da instância, tipo de atendimento, coordenador com participação no Letra e Vida, indicador material utilizado para o ensino de leitura, indicador suporte à prática pedagógica na escola, indicador prática pedagógica B, porcentagem de professores na escola com Letra e Vida em 2007, porcentagem de professores que trabalhavam na escola havia pelo menos três anos, porcentagem de professores na escola com ensino superior, porcentagem de professores que trabalhavam em apenas uma escola, porcentagem de professores na escola com experiência de mais de três

⁸ A autora agradece a sugestão de Miriam Bizzocchi, estatística da Fundação Carlos Chagas, por disponibilizar o programa e por sua generosidade e paciência na explicação de seus recursos, na transformação das variáveis e na orientação para o uso do software e a interpretação dos resultados. Esta seção se deve aos conhecimentos adquiridos nessa parceria.

anos na 1ª série, total de turmas/classes na escola, total de professores de 1ª e 2ª série na escola, total de alunos na escola, total de alunos de NSE A1 a B2 e porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série da escola no Saresp 2005.

A árvore resultante apresentou 21 nós, sendo 11 terminais, distribuídos em 4 níveis (Figura 4.1). Por meio dela, observou-se que a diferenciação dos resultados pela instância, adotada em praticamente todos os estudos de regressão, se sustenta, pois foi o primeiro nó a ser separado na árvore para essa diferenciação. No segundo nível, as variáveis NSE A1 a B2 e total de turmas aparecem como diferenciadores de Cogesp e CEI, respectivamente.

Nas escolas da Cogesp cujo indicador prática pedagógica B é maior do que a mediana da variável, os resultados são menores que os das escolas em que ele é menor. Isso é coerente com o sentido negativo desse indicador nos estudos de regressão que tomaram como variável dependente a porcentagem média de pontos dos alunos na 1ª série em 2007.

Outro aspecto que se confirma para as escolas da Cogesp refere-se à variável porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola, que diversas vezes assumiu sentido negativo nos estudos de regressão. Com o estudo baseado na árvore de decisão, observa-se que escolas com mais professores que trabalham em apenas uma escola têm médias inferiores às que têm professores que acumulam cargos. Finalmente, ainda quanto às escolas da Cogesp, ressalta-se que os resultados das que têm maior proporção de professores com o Letra e Vida (quarto nível da árvore, nó 18) são superiores aos das que estão abaixo da mediana nessa variável. O estudo confirma que, para as escolas da CEI, a porcentagem de professores na escola com Letra e Vida não parece influenciar os resultados.

A Tabela 1 (Apêndice F) mostra os ganhos relacionados a cada um dos nós da árvore (*profit*). Os cinco maiores ganhos em termos de pontuação no Saresp 2007 são os que se relacionam aos nós 20, 19, 18, 21 e 8, ou seja, nas escolas da Cogesp em que a nota prévia no Saresp 2005 era alta, destacando-se o indicador suporte à prática pedagógica (nós 19 e 20). Quando não há essa condição favorável, a porcentagem de professores na escola com Letra e Vida concorre para os maiores ganhos no rendimento dos alunos da Cogesp.

Na CEI, o melhor rendimento dos alunos ocorre quando o total de turmas da escola é menor, a equipe não é integralmente composta por docentes que estão há mais de três anos na mesma escola e o indicador suporte à prática pedagógica é menor ou igual à mediana. Isso permite levantar a hipótese de que talvez nas escolas do interior esse suporte contradiga as práticas dos professores e, portanto, o conflito não seja positivo para os resultados. Além disso, equipes cujos professores rodiziam pelas escolas podem propiciar a renovação e a diversificação de práticas, interferindo nos resultados.

Ou, como a natureza da variável dependente é baseada em médias, obscureceria as relações entre a variável em tela e o desempenho dos alunos. Contudo, aprofundar tais questões foge dos limites deste estudo.

Tabela 4.12 – Sumário dos ganhos do estudo realizado com a variável-alvo porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007

nó-por-nó					estatística acumulativa				
nós	nó (N)	nó (%)	ganho	índice (%)	nós	nó (N)	nó %	ganho	índice (%)
20	117	5,5	56,55	126,6	117	5,5	56,55	126,6	126,6
19	141	6,6	51,59	115,5	258	12,0	53,84	120,5	120,5
18	130	6,1	49,30	110,4	388	18,1	52,32	117,1	117,1
21	149	6,9	46,70	104,6	537	25,0	50,76	113,6	113,6
8	231	10,8	46,70	104,5	768	35,8	49,54	110,9	110,9
17	208	9,7	46,42	103,9	976	45,5	48,88	109,4	109,4
16	167	7,8	44,63	99,9	1.143	53,3	48,25	108,0	108,0
22	135	6,3	42,54	95,2	1.278	59,6	47,65	106,7	106,7
13	288	13,4	41,83	93,6	1.566	73,0	46,58	104,3	104,3
11	149	6,9	41,42	92,7	1.715	80,0	46,13	103,3	103,3
15	113	5,3	40,71	91,1	1.828	85,3	45,80	102,5	102,5
12	316	14,7	38,15	85,4	2.144	100,0	44,67	100,0	100,0

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Considerando que, devido aos intervalos de confiança adotados, os resultados do comparativo entre grupos não foram definitivos para elucidar se a porcentagem de professores com Letra e Vida fazia ou não diferença para que mais alunos alcançassem o nível 6 de proficiência, fez-se um estudo com a técnica das árvores de decisão, tendo como variável independente a porcentagem de alunos de 1ª série nesse nível. As variáveis explicativas consideradas foram as mesmas do estudo anterior. A árvore resultante do estudo tem 13 nós, sendo 7 deles terminais, distribuídos em 3 níveis (Figura 3).

Por meio da árvore, não foi possível observar para as escolas da Cogesp a diferença dos professores com Letra e Vida para o aumento da proporção dos alunos no nível 6 de proficiência. Como no estudo com a porcentagem média de pontos, o indicador prática pedagógica B alto (maior que a mediana) concorre para resultados menores, isto é, menos alunos alcançam o nível 6 de proficiência quando os professores adotam práticas pedagógicas alheias às ensinadas no curso. Além disso, quando se toma como indicativo de desempenho a porcentagem dos alunos no nível 6 de proficiência, ao invés da porcentagem média de pontos, é possível modalizar o sentido negativo que o ensino superior vinha assumindo em quase todos os estudos de regressão, pois o nó 9 mostra que porcentagens de professores acima da mediana nessa variável estão relacionadas a resultados melhores do que as que se situam abaixo desse ponto.

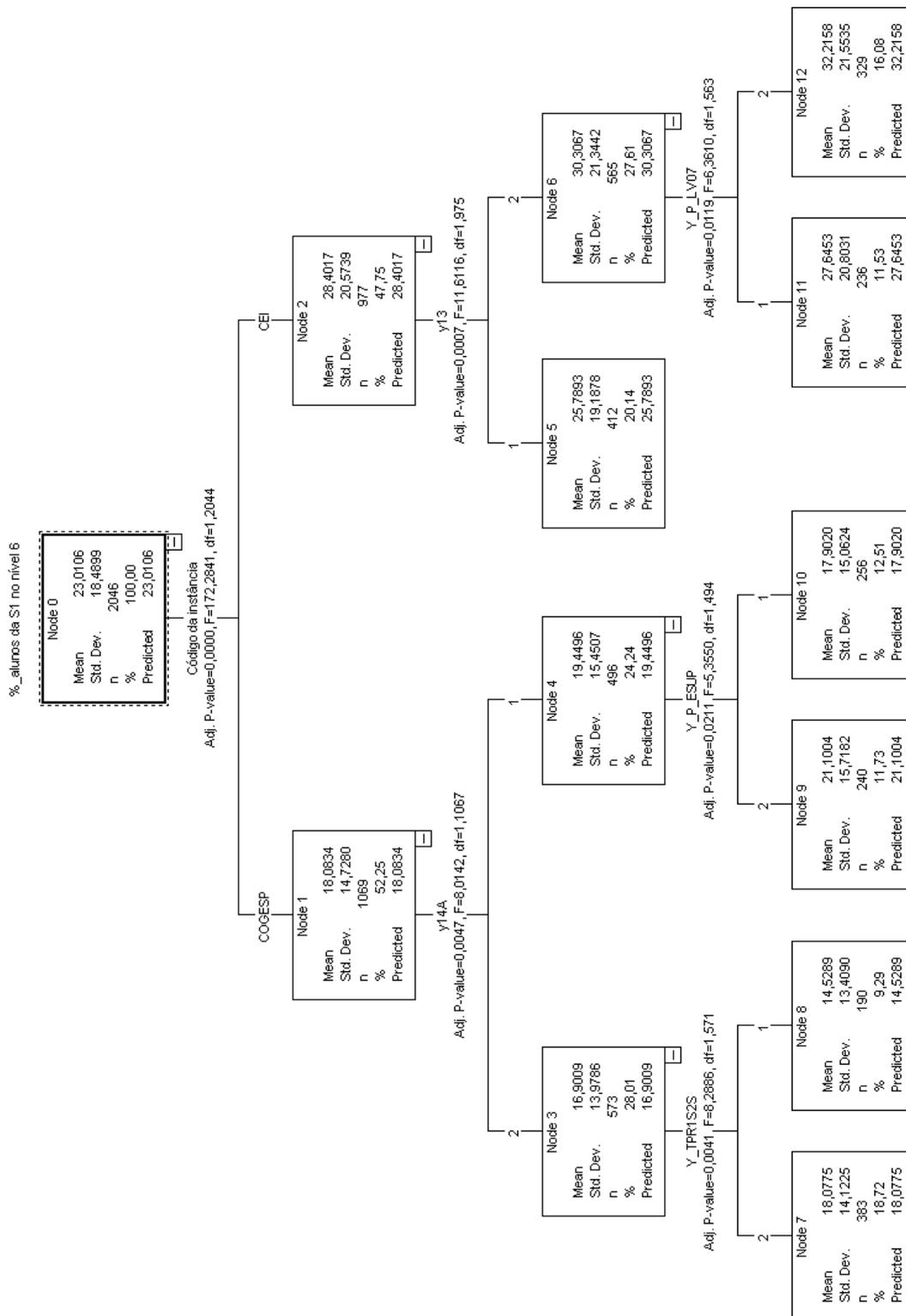


Figura 4.2 – Árvore de decisão elaborada com base na variável porcentagem de alunos de 1ª série no nível 6 de proficiência

Nas escolas da CEI, quando se trata de levar os alunos a alcançarem os níveis mais altos de proficiência, o suporte da equipe técnica é um diferencial, confirmando a hipótese desta pesquisa de que talvez a própria natureza da variável porcentagem média de pontos obscurecesse sua importância. De acordo com a Tabela 4.13, o terceiro melhor ganho está relacionado a esse indicador, mas observa-se que, quando o suporte à prática pedagógica é associado a professores com Letra e Vida, nas escolas da CEI, obtêm-se os dois melhores ganhos do estado (nós 11 e 12).

Tabela 4.13 – Sumário dos ganhos do estudo com a variável-alvo porcentagem de alunos no nível de proficiência 6

nó por nó		estatística acumulativa						
nós	nó (n)	nó (%)	ganho	índice (%)	nó (n)	nó (%)	ganho	índice (%)
12	329	16,1	32,22	140	329	16,1	32,22	140
11	236	11,5	27,65	120,1	565	27,6	30,31	131,7
5	412	20,1	25,79	112,1	977	47,8	28,4	123,4
9	240	11,7	21,1	91,7	1.217	59,5	26,96	117,2
7	383	18,7	18,08	78,6	1.600	78,2	24,84	107,9
10	256	12,5	17,9	77,8	1.856	90,7	23,88	103,8
8	190	9,3	14,53	63,1	2.046	100	23,01	100

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saresp 2007 – FDE

Uma última análise foi realizada a partir dos resultados de desempenho da 4ª série representados pelo Idesp 2007 (Figura 4.3). A árvore resultante tem 28 nós, dos quais 15 são terminais, e eles estão distribuídos em 4 níveis.

Um aspecto a destacar é que o primeiro ponto de diferenciação dos dados ocorreu com a variável NSE A1 a B2.

Em termos de rendimento, os dois maiores ganhos do estado (Tabela 4.14), representados pelos nós 26 e 27, estão relacionados ao alto índice (superior à média da variável) de material utilizado para o ensino de leitura, nas escolas da CEI em que a maioria dos alunos tem melhor nível socioeconômico e que dão bom suporte à prática pedagógica.

O terceiro maior ganho, representado pelo nó 14, reforçou a importância da variável NSE A1 a B2 na explicação dos resultados. É interessante notar que o código da instância também aparece como um fator explicativo, assim como já havia ocorrido nos estudos de regressão. Nessas condições, mesmo com baixo suporte à prática pedagógica, destacam-se os ganhos de desempenho.

Tabela 4.14 – Sumário dos ganhos do estudo com a variável-alvo Idesp 2007

nó por nó					estatística acumulativa			
nós	nó (n)	nós(%)	ganho	índice (%)	nó	nós (%)	ganho	índice (%)
26	121	5,6	4,31	133,0	121	5,6	4,31	133,0
27	155	7,2	3,96	122,2	276	12,7	4,11	126,9
14	191	8,8	3,83	118,2	467	21,6	4,0	123,3
23	150	6,9	3,66	112,9	617	28,5	3,91	120,8
22	191	8,8	3,4	105,1	808	37,3	3,79	117,1
21	171	7,9	3,38	104,2	979	45,2	3,72	114,8
25	94	4,3	3,31	102,2	1.073	49,5	3,68	113,7
24	122	5,6	3,12	96,3	1.195	55,2	3,63	111,9
3	111	5,1	3,07	94,7	1.306	60,3	3,58	110,5
20	118	5,4	3,05	94,1	1.424	65,7	3,54	109,1
10	224	10,3	2,98	91,9	1.648	76,1	3,46	106,8
16	149	6,9	2,68	82,7	1.797	83	3,39	104,8
19	100	4,6	2,59	79,8	1.897	87,6	3,35	103,5
17	161	7,4	2,53	78,0	2.058	95	3,29	101,5
18	108	5,0	2,33	71,9	2.166	100	3,24	100,0

Fonte: Base de dados do questionário de professores do Saesp 2007 – FDE

Nota-se ainda que o quarto e o quinto melhores resultados em termos de ganho no desempenho, respectivamente representados pelos nós 23 e 22, são de escolas da Cogesp, com os alunos de melhores condições econômicas e número de turmas acima da média da variável. Nessas condições, a proporção dos professores com Letra e Vida formados até 2007 também integra o conjunto de fatores explicativos do desempenho.

Por fim, ressalte-se que, nas escolas que concentram alunos em piores condições socioeconômicas (nó 19), a porcentagem de professores com Letra e Vida também aparece na explicação dos resultados. Essa situação se verifica na Cogesp, reforçando o que vinham mostrando as análises de regressão – que a influência do Programa parece maior nessas escolas.

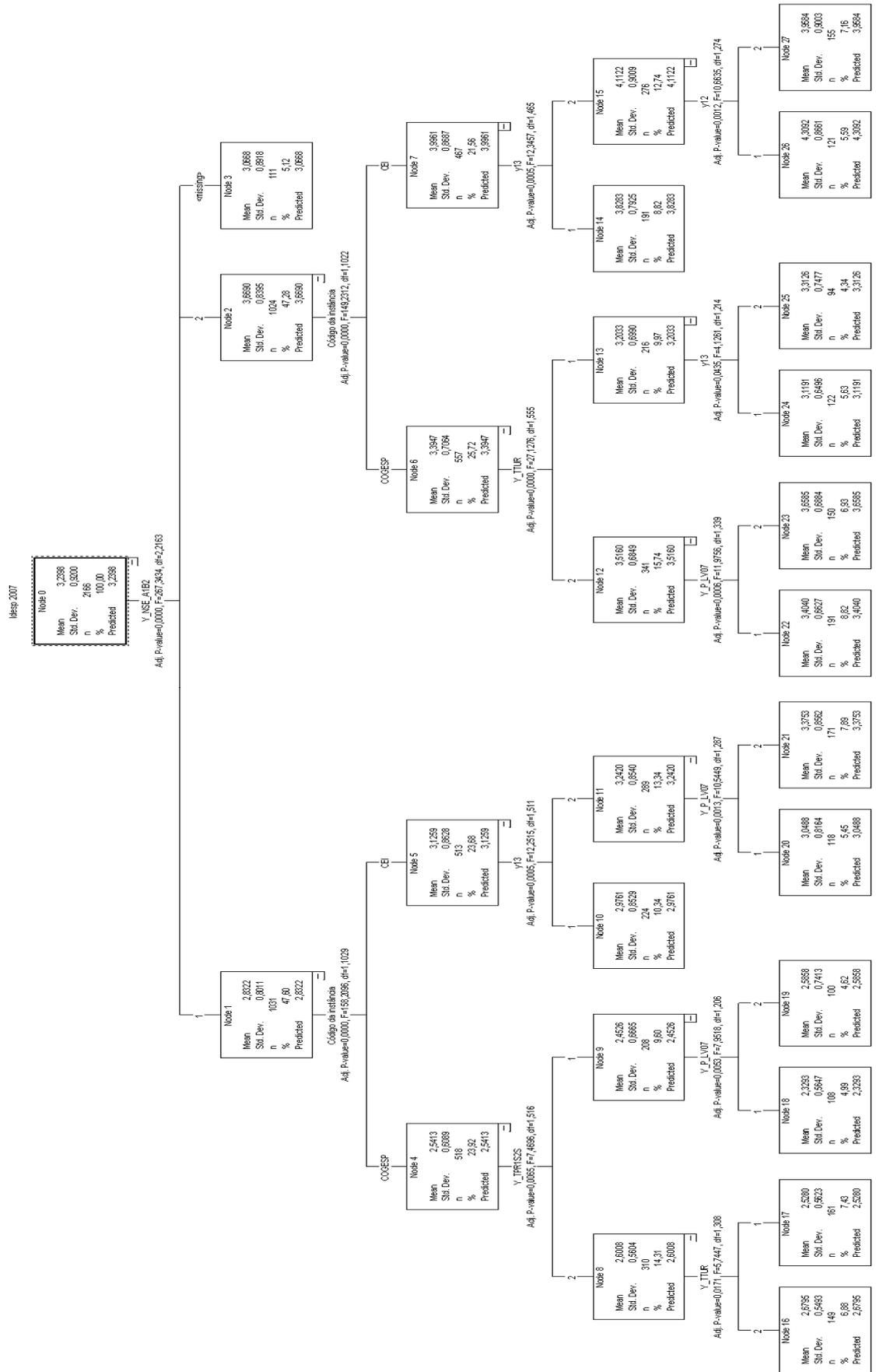


Figura 4.3 – Árvore de decisão elaborada com base na variável Idesp 2007

4.7 Síntese dos principais resultados

A partir desses estudos, podem-se esboçar algumas conclusões, que serão retomadas no Capítulo 5, à luz das evidências obtidas na pesquisa de campo.

Primeiramente, note-se que algumas das variáveis elaboradas para o estudo – a proporção de professores na escola com Letra e Vida (em 2005 e em 2007), o indicador material utilizado para o ensino de leitura, o indicador prática pedagógica B e o indicador suporte à prática pedagógica – não se comportaram linearmente em relação aos resultados dos alunos, mas isso não significa que não haja relação entre as variáveis.

Pela análise descritiva da variável proporção dos professores na escola com Letra e Vida em relação a outras variáveis do estudo, observa-se que, apesar de ter atingido grande parte dos professores em números absolutos, a lógica do Programa foi menos incorporada pelas equipes do que seria de esperar, principalmente no que tange à quantidade de material utilizado para o ensino de leitura e às práticas pedagógicas coerentes com o Programa encontradas, visto que a Prática pedagógica B, com pressupostos diferentes do que postula o Programa, teve valores altos no indicador em diversas escolas.

A formação dos professores em nível superior é muito comum, tanto na região metropolitana, quanto no interior do estado. Em diversas situações, a variável porcentagem de professores na escola com ensino superior assumiu sentido inverso aos resultados de desempenho.

Além disso, os professores com dupla ou tripla jornada de trabalho já não são maioria no estado, mas, ao contrário do que se esperava aqui, o fato de os professores trabalharem em apenas uma escola não teve relação positiva com os resultados nos estudos de regressão em que essa variável foi escolhida para explicar a variação dos resultados.

Os estudos de regressão não foram conclusivos sobre os efeitos do Letra e Vida nos resultados dos alunos, quer considerando uma medida imediata ao início da alfabetização (resultados de 1ª série), quer os resultados do Idesp do final do Ciclo 1. O Quadro 4.3 sintetiza o grupo das variáveis explicativas selecionadas em cada estudo exploratório com os resultados de 1ª série do Saesp 2007. A primeira coluna indica os controles, e o sinal entre parênteses, se o sentido da variável foi direto ou inverso ao da explicação dos resultados.

Contexto (controles)	Todo o estado	Cogesp	CEI
Geral (sem controles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola (-) ▪ NSE A1 a B2 (+) ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 1ª série (-) ▪ porcentagem de professores na escola com ensino superior (-) ▪ indicador suporte à prática pedagógica (-) ▪ indicador de prática pedagógica B (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NSE A1 a B2 (+) ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 1ª série (+) ▪ porcentagem de professores na escola com ensino superior (-) ▪ porcentagem de professores com Letra e Vida desde 2005 (+) ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas em uma escola (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ indicador suporte à prática pedagógica (-) ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola (-) ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 1ª série (-) ▪ NSE A1 a B2 (-)
Menos de 100% da equipe de professores com ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola (-) ▪ número de classes (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NSE A1 a B2 (+) ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 1ª série (-) ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola (-) ▪ porcentagem de professores com Letra e Vida – 2007 (+) ▪ indicador suporte à prática pedagógica (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola (-)
Menos de 100% da equipe de professores com ensino superior e NSE (3º quartil – 44% de alunos das classes A1 a B2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 1ª série (-) ▪ número de classes (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 1ª série (-) ▪ porcentagem de professores com experiência de pelo menos três anos em 1ª série (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ indicador suporte à prática pedagógica (-) ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola (-)

Quadro 4.3 – Síntese dos resultados obtidos com as análises de regressão realizadas com a variável porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007

Observa-se que, sobretudo nos estudos realizados com as escolas da Cogesp, tomando como variável dependente os resultados dos alunos na 1ª série em 2007, a proporção de professores com Letra e Vida apareceu como variável explicativa dos resultados em alguns casos. Quando não se fez nenhum tipo de controle dos dados, a proporção de professores na escola com formação pelo Letra e Vida em 2005 se destacou como explicação dos resultados,

sugerindo que o tempo decorrido depois do curso é relevante para o entendimento de seus impactos sobre os resultados. Essa formação pelo Programa em 2005 volta a aparecer como uma das variáveis explicativas dos resultados dos alunos quando os estudos de regressão se limitaram às escolas que obtiveram notas inferiores no Saresp 2005.

Ao se introduzirem controles sobre as variáveis, os resultados foram diferentes. Ainda considerando os resultados dos alunos da 1ª série na avaliação estadual, em escolas da Cogesp em que nem todos os professores tinham ensino superior, a proporção de professores com formação pelo Letra e Vida, mesmo concluída em 2007, se sobressaiu como variável preditiva dos resultados dos alunos de 1ª série. Nesse contexto, que tende a ser também o de pior nível socioeconômico, o Letra e Vida parece fazer diferença na aprendizagem dos alunos.

Finalmente, rodando a regressão só com as escolas em que as notas dos alunos de 1ª série em 2005, quando o Letra e Vida estava menos difundido, haviam sido inferiores a 50% do total, observou-se que a proporção de professores com Letra e Vida apareceu novamente como explicação da variação dos resultados, relacionando-se em sentido direto com a variável dependente.

Para as escolas da CEI, a variável proporção de professores com formação no Letra e Vida não apareceu em nenhum momento como fator explicativo da variação dos resultados dos alunos. Ao contrário do que se esperaria pelo depoimento dos elaboradores do Programa, que o consideram mais enraizado nas escolas da CEI, a variável se destaca quando se roda a regressão só com as escolas da Cogesp.

Nas análises exploratórias, observa-se que, quando a proporção de professores na escola com Letra e Vida apresenta relação de dependência com os resultados, é sempre em sentido direto.

Outro achado recorrente quando a variável dependente das regressões foram os resultados do Saresp de 1ª série em 2007 foi o sentido inverso da proporção de professores que trabalha em apenas uma escola em relação aos resultados. Infere-se, pois, que, na maior parte dos casos, trabalhar em apenas uma escola não necessariamente faz com que o professor aprimore seu trabalho e se dedique mais ao planejamento de atividades para atender às especificidades de seus alunos, como se supôs inicialmente aqui.

Uma possível expliação desse resultado é que trabalhar em apenas uma escola não implica maior disponibilidade do professor, que, nesse caso, poderia se dedicar a outras

atividades, não as remuneradas⁹. Outra hipótese é que, dependendo da qualidade das interações e do trabalho coletivo em direção ao ensino com base nos pressupostos que são tomados como referência para a avaliação, trabalhar em apenas uma escola pode não favorecer trocas entre pares.

A variável suporte à prática pedagógica se comporta diferentemente, de acordo com o conjunto de variáveis utilizadas. Quando aplicados apenas à CEI, estudos com a variável dependente porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no Saresp 2007 indicam uma relação inversa na explicação da variação dos resultados, contradizendo o que se esperava aqui e algumas pesquisas anteriores (Soares, 2004; Franco, 2001).

A variável indicativa de prática pedagógica B nas escolas se comportou inversamente aos resultados do Saresp, nas raras vezes em que foi escolhida pelo programa como variável explicativa. Provavelmente pela matriz de referência da prova, essas práticas tendem a influenciar inversamente a obtenção de bons resultados.

Nas análises realizadas com todas as escolas do estado ou apenas com as da CEI, a adoção da porcentagem de alunos que atingem o nível 6 de proficiência na 1ª série como variável dependente também destacou a proporção de professores com Letra e Vida como uma variável importante para a explicação dos resultados. Nesses estudos, se destacaram ainda a porcentagem média de pontos da 1ª série no Saresp 2005, o indicador suporte à prática pedagógica e a porcentagem de professores na escola com ensino superior como variáveis explicativas da variação dos alunos. Contudo, a análise dos resíduos evidenciou a fragilidade dos resultados dos estudos com essa variável.

Quando se tomou o Idesp como variável dependente, ficou patente a influência do coordenador com formação no Letra e Vida – a proporção de professores com essa formação nunca assumiu sentido inverso ao dos resultados.

Nos estudos a partir do Idesp (Quadro 4.4), destacou-se a variável coordenador com participação no Letra e Vida, que apareceu como explicativa da variação dos resultados, em sentido direto, em todos os estudos realizados. Contudo, grande parte da explicação ficava relacionada à variável NSE A1 a B2 e à nota que a escola havia obtido no Saresp 2005, quando os alunos estavam na 2ª série.

⁹ É importante esclarecer que, na construção da variável, controlou-se o fato de o professor se dedicar a outras atividades, fora da área de educação, como se viu no Capítulo 3.

Contexto (controles)	Todo o estado	Cogesp	CEI
Geral (sem controles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 2ª série ▪ NSE A1 a B2 ▪ indicador suporte à prática pedagógica ▪ coordenador com Letra e Vida na escola ▪ porcentagem de professores na escola com ensino superior ▪ porcentagem de professores que trabalham em apenas uma escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NSE A1 a B2 ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 2ª série ▪ total de professores de 1ª e 2ª séries ▪ total de turmas/classes da escola ▪ indicador suporte à prática pedagógica ▪ porcentagem de professores na escola com ensino superior ▪ coordenador com Letra e Vida na escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ porcentagem média de pontos no Saresp 2005 – prova de 2ª série ▪ NSE A1 a B2 ▪ indicador suporte à prática pedagógica ▪ porcentagem de professores na escola com ensino superior ▪ coordenador com Letra e Vida na escola

Quadro 4.4 – Síntese dos resultados obtidos com as análises de regressão realizadas com a variável Idesp 2007

Quanto aos estudos comparativos realizados entre escolas com diferentes proporções de professores com Letra e Vida a partir de outra variável de desempenho – a porcentagem de alunos nos níveis de proficiência –, nota-se que só se pode afirmar a tendência de o Letra e Vida ter uma influência diferenciada nos alunos, mas não foi possível fazer a análise dos intervalos de confiança, que permitiria afirmar com mais certeza se as escolas com totalidade de professores com Letra e Vida se diferenciam em alguns contextos, limitando a comparação a um estudo simples de médias. Mesmo assim, assinala-se a tendência de o Letra e Vida ter efeito positivo num nível mais complexo de aquisição de linguagem em alguns contextos de nível socioeconômico dos alunos (notadamente, os mais desfavorecidos e os que têm professores com menos oportunidades de formação superior, menos experiência em 1ª série e equipes com mais professores que trabalham em mais de uma escola).

O Capítulo 5 procura interpretar os resultados das diversas análises, apresentadas à luz dos achados da pesquisa de campo, para compreender algumas das contradições sugeridas pelos dados quantitativos.

**AVALIAÇÃO DE
IMPACTO EM PROCESSO
(PARTE II): LIÇÕES
APRENDIDAS NA
PESQUISA DE CAMPO**

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO DE IMPACTO EM PROCESSO (PARTE II): LIÇÕES APRENDIDAS NA PESQUISA DE CAMPO

Todo processo de mudança na área de educação é um pouco lento... Há uma parte da rede com uma estrutura enraizada. [...] É necessário dar um tempo para esses professores conhecerem o Programa, o compreenderem e aderirem a ele. É necessário respeitar os professores, porque não é possível, de uma hora para outra, dizer que o trabalho que sempre fizeram não serve mais – há uma desestabilização. Seria necessário passar por um processo para os professores conhecerem melhor o Programa.

Professora de 2ª série – Escola Beta

Neste capítulo, destacam-se as principais contribuições da pesquisa de campo para o entendimento de possíveis impactos do programa Letra e Vida, relacionando-as, quando possível, aos dados obtidos nas análises quantitativas já descritas. Assim, à luz dos depoimentos de diretores e coordenadores de escolas bem como de professores que participaram do Programa, ressignificam-se algumas das conclusões derivadas dos estudos de regressão, árvores de decisão e comparação de grupos. Inicialmente, apresentam-se as três escolas visitadas, etapa que permitiu o replanejamento das análises quantitativas e as enriqueceu com depoimentos de seis gestores e 25 professores, dentre os quais, 16 participantes do Letra e Vida. A fala de alguns professores sobre as contribuições do curso para sua formação e as particularidades da implementação do curso em cada escola permitem compreender se eles aplicam (ou não) os pressupostos teóricos aprendidos em sua prática cotidiana e apreender limites do curso para produzir impactos nos resultados dos alunos do ciclo de alfabetização.

5.1 Apresentação das escolas

5.1.1 Escola Alfa

A Escola Alfa fica na periferia da cidade de São Paulo, no extremo leste, a 66 quilômetros do marco zero da cidade, a praça da Sé. O entorno é formado sobretudo por conjuntos habitacionais, onde vivem cerca de 160 mil pessoas. Na chamada parte baixa, aproximadamente 60 mil pessoas habitam favelas e loteamentos habitacionais clandestinos e irregulares. Predominam na região dois níveis de pobreza: há 71 equipamentos na parte do bairro formada pelos conjuntos habitacionais e três na área das favelas e dos conjuntos clandestinos. Na parte mais abastada, a renda média do chefe de família varia entre R\$ 500,00 e R\$ 1.200,00, e, onde estão as moradias mais precárias, entre R\$ 200,00 e R\$ 500,00. As taxas de analfabetismo vão de 0% a 20%.

É uma escola pequena, que atende apenas de 1^a a 4^a série, com 10 classes e cerca de 630 alunos. Segundo a equipe, a escola tem uma boa reputação na região, e há disputa por vagas e lista de espera.

A direção da escola recebeu a pesquisadora com interesse, numa atitude cooperativa e aberta ao diálogo – disposição que se observou desde o primeiro contato, quando o próprio diretor ligou, à noite, para marcar o início da pesquisa –, e vale o mesmo para a coordenação. Ambos – diretor e coordenadora pedagógica – ficaram surpresos com os critérios para a escolha da escola: um alto número de professores que participaram do Letra e Vida e uma grande porcentagem de alunos das classes socioeconômicas mais pauperizadas. Nenhum deles percebia sua escola como pobre, posto que, a seu ver, ela também atendia alunos de melhores condições.

Percebe-se, inclusive, uma identificação positiva do corpo docente com a escola, que tem emblema próprio, concebido e criado por duas professoras, e uniforme com o emblema, a custo módico, para os pais que se interessem. Mantém um *blog* na *internet* em que se dão notícias sobre os diversos projetos em andamento na escola e as conquistas individuais dos professores, da equipe e dos alunos (premiações da DE, do Instituto Itaú Cultural etc.), além de *links* educativos de interesse. Faz também um processo interno de avaliação dos alunos que, segundo a coordenadora e várias professoras entrevistadas, é conhecido em toda a DE.

O diretor parece orgulhoso do trabalho de sua equipe – por exemplo, do fato de uma editora ter publicado o material didático produzido por algumas das professoras da escola. No primeiro dia de visita da pesquisadora à escola, ele fez questão de mostrar os livros e ressaltar o esforço de sua equipe. Observou-se que a equipe técnica procura motivar a equipe docente para o trabalho cuidando de detalhes que apareceram na fala das professoras: um *kit* com caderno e pasta de boa qualidade para os professores, suporte a seus pedidos de material pedagógico e cuidado com detalhes para manter a escola limpa, organizada e em boas condições de funcionamento.

De fato, considerando o indicador de suporte à prática pedagógica adotado nesta pesquisa, a partir das questões respondidas pelos professores de 1ª e 2ª série no Saresp 2007, a gestão da escola parece ser um diferencial, sobretudo em condições econômicas e sociais adversas.

A coordenação e a direção conceberam um projeto pedagógico “construtivista”, que é exposto tanto aos professores que vão trabalhar na escola como para os pais de alunos. Assim, parece existir uma forte liderança do diretor e da coordenadora, bem como parceria entre eles para a consolidação de um projeto voltado para a consecução dos pressupostos pedagógicos ensinados no Letra e Vida e concretizados no Ler e Escrever.

Idesp 2007	3,5
Ideb 2007	4,9
número de professoras de 1ª e 2ª série que responderam ao questionário do Saresp 2007	10
indicador de material utilizado para o ensino de leitura	3,7
indicador de suporte à prática pedagógica na escola	5,0
indicador de prática pedagógica B	1,1
porcentagem de participação dos alunos de 1ª série no Saresp 2007	93,8
porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007	63,5
porcentagem de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência	20,7
porcentagem de professores da equipe com participação no Letra e Vida em 2007	60%
porcentagem de professores da equipe com curso superior completo em 2007	70%
porcentagem de professores da equipe com mais de 3 anos na escola em 2007	0%
porcentagem de professores da equipe que trabalhava em apenas uma escola em 2007	0%
porcentagem de professores da equipe com mais de 3 anos de experiência em 1ª série em 2007	10%
diretor com Letra e Vida	sim
coordenador com Letra e Vida	sim
obs.: A coordenadora da escola foi formadora no Letra e Vida	

Quadro 5.1 – Dados da Escola Alfa

5.1.2 Escola Beta

A Escola Beta fica na periferia da cidade de São Paulo, também na Zona Leste, a aproximadamente 27 quilômetros da praça da Sé, já na divisa com o município de Guarulhos. Em 2007, atendia cerca de 1.220 alunos de 1ª a 4ª série. Funciona em dois turnos: manhã (das 7h00 às 12h00) e tarde (das 13h00 às 18h00). É considerada uma escola de grande porte, uma das maiores da região.

No entorno, há empresas, indústrias, comércio variado, uma unidade do Sistema Único de Saúde (SUS), uma biblioteca, um campo de futebol e duas favelas, das quais provém parte da clientela da escola. A comunidade escolar é formada majoritariamente por migrantes ou filhos de migrantes nordestinos, com escolaridade máxima de Ensino Fundamental. Alguns pais de alunos ainda estudam (inclusive educação supletiva, de acordo com a vice-diretora). Há uma pequena parcela de pais com nível universitário, e também é pequena a parcela da comunidade que tem casa própria. Segundo a vice-diretora, a maior parte dos alunos é pobre, com dificuldade para pagar tratamento dentário, oftalmológico, psicológico ou médico, sendo que muitos deles se alimentam quase exclusivamente da merenda escolar.

A escola tem 17 salas de aula, com aproximadamente 35 alunos cada, e uma sala de aula adaptada, que comporta 25. Além disso, tem uma sala de informática, uma sala de leitura, uma cantina, pátio coberto, quadra (sem cobertura – que precisa de reforma), cozinha e refeitório. Para o pessoal de apoio pedagógico, há uma sala para coordenação e professores readaptados, com dois computadores; sala para diretor e vice-diretor (com um computador), sala para professores (com um computador), e sala para HTPC e biblioteca (com dois computadores e duas impressoras).

O projeto pedagógico explicita a intenção de “formar o leitor ávido, o cidadão alfabetizado e capaz de utilizar as habilidades básicas de matemática” e estabelece que “os conteúdos são definidos pelos educadores da equipe, tendo como base os objetivos da escola”. Para a diretora da Escola Beta, “a formação do leitor é um aspecto fundamental no trabalho da escola”. Contudo, há professores da escola que não parecem trabalhar com leitura como propõe o Programa. Segundo os profissionais da equipe gestora, isso se deve ao fato de não haver instrumentos de ação com que a diretora possa “converter” [*sic*] os professores.

As relações interpessoais e o clima da Escola Beta parecem interferir no trabalho em equipe e na concretização de seu projeto pedagógico. Diversas vezes os coordenadores e a diretora citaram lideranças negativas na escola, que perturbam a consolidação do trabalho

planejado e levantam polêmicas sobre os programas e projetos da SEE. Além disso, muitos professores mostraram pouco respeito pelo preparo dos coordenadores, ainda novos na função, e alguns chegaram a declarar que elas não tinham conhecimento suficiente para apoiar o trabalho a ser realizado.

A diretora e a vice-diretora afirmam que percebem esse movimento de parte da equipe docente e que, muitas vezes, precisam entrar nas reuniões para reforçar a fala da coordenação e prestar-lhe seu apoio. Afirmam ainda que algumas professoras, quando não são favorecidas em horário, por exemplo, se revoltam contra a própria diretora.

De fato, o grupo pareceu efervescente. Durante a visita à escola, observou-se uma reunião pedagógica em que se davam os resultados do Saresp do ano anterior, e as equipes de 3ª e de 4ª série, que já tinham sido apontadas como as mais resistentes à aplicação dos pressupostos do Letra e Vida, tinham um discurso de que se depreendia a reivindicação da volta da reprovação e uma crítica à progressão continuada. Todos os professores que se colocaram culpabilizavam as famílias (chegando a dizer que a SEE deveria “chamar a polícia” para dar conta de alguns pais) e as “deficiências” do sistema escolar pelos resultados obtidos pelos alunos.

Quando a coordenadora perguntou o que poderia garantir o direito das crianças à educação, os professores citaram apenas fatores extraescolares, revelando a dificuldade de olhar para dentro da escola e questionar sua própria ação, o que seria, do ponto de vista da pesquisadora, um passo para um maior compromisso com a melhoria daqueles resultados. Só uma única professora, de 2ª série, formada no Letra e Vida, mencionou a necessidade de a equipe estudar os descritores do Saresp e procurar compreender as atividades que favoreciam aqueles objetivos. A partir de sua fala, duas professoras propuseram fazer o diagnóstico das necessidades dos alunos a partir dos dados do Saresp de 2ª série. Contudo, esse discurso não encontrou eco e foi abandonado ante a proposta de se separarem os alunos com dificuldades de alfabetização numa sala no segundo semestre, para um trabalho mais direcionado.

Questões relacionadas à resistência a mudanças, à confusão entre o espaço público e o privado, ao desrespeito à figura de superiores hierárquicos na escola e à necessidade de criar um ambiente saudável para o trabalho, em respeito ao coletivo, foram constantes no discurso da direção e da coordenação da escola. A diretora parece preocupar-se muito com a manutenção de um ambiente de trabalho respeitoso e, para isso, pensa que “tem que usar a questão humana e trabalhar a autoestima do grupo”. Segundo ela, seu trabalho é saber equilibrar “entre o poço de defeitos e a montanha de qualidades”.

Idesp 2007	2,79
Ideb 2007	4,7
número de professoras de 1ª e 2ª série que responderam ao questionário do Saresp 2007	19
indicador de material utilizado para o ensino de leitura	3,79
indicador de suporte à prática pedagógica na escola	3,89
indicador de prática pedagógica B	2,63
porcentagem de participação dos alunos de 1ª série no Saresp 2007	93,1%
porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007	44,3%
porcentagem de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência	15,4%
porcentagem de professores da equipe com participação no Letra e Vida em 2007	37%
porcentagem de professores da equipe com curso superior completo em 2007	95%
porcentagem de professores da equipe com mais de 3 anos na escola em 2007	47%
porcentagem de professores da equipe que trabalhava em apenas uma escola em 2007	68,4%
porcentagem de professores da equipe com mais de 3 anos de experiência em 1ª série em 2007	47%
diretor com Letra e Vida	não
coordenador com Letra e Vida	sim
obs.: Uma das coordenadoras fez o Letra e Vida como professora; a outra, estava cursando o Ler e Escrever para coordenadores.	

Quadro 5.2 – Dados da Escola Beta

5.1.3 Escola Gama

A Escola Gama fica na periferia da cidade de São Paulo, numa via de difícil acesso, a aproximadamente 35 quilômetros da praça da Sé, perto da divisa com São Bernardo do Campo. A região é um dos distritos mais populosos da cidade, composta em grande parte por migrantes nordestinos ou famílias que saíram de bairros mais centrais devido ao aumento dos aluguéis. O crescimento desordenado do bairro deveu-se a muitos loteamentos clandestinos, que tornaram a infraestrutura de serviços insuficiente para a demanda.

A Escola Gama foi inaugurada em 2002. Funciona em dois turnos: manhã e tarde. De manhã, estudam a 2ª e a 3ª série, e, à tarde, a 1ª e a 4ª. Comportando 11 turmas em cada período, o prédio é uma escola de latinha reformada (agora, há tijolos por fora), com as paredes internas de lata. Na entrada, estão as salas de administração, direção e coordenação e um banheiro. Um portão separa um pátio interno coberto, onde também se encontra um refeitório, com mesas e bancos.

A escola parece limpa. O vestuário e os objetos pessoais dos alunos permitem inferir que pertencem a diferentes classes de renda. No 1º andar, ficam as salas de aula, divididas de forma que alunos de 3ª e 4ª série fiquem na mesma, assim como os de 1ª e 2ª. Em função do

diminuto espaço para tantas crianças, o horário do recreio é dividido. Os professores não acompanham os alunos no recreio, pois também é seu horário de lanche. Há cinco turmas de 1ª série e cinco de 2ª.

Fora de cada sala, há um pequeno mural, quadrado, aparentemente destinado à exposição de trabalhos dos alunos. Todos os murais estavam vazios, exceto o de uma sala. A coordenadora explicou que os professores tinham tirado os cartazes nas férias.

A escola não tem diretor efetivo. Quando a pesquisadora chegou, a diretora já havia saído e não voltaria mais naquele dia. Nas demais visitas, tampouco se encontrou a diretora para conversar. Em 2007, o questionário do Saresp apontara cinco professores com Letra e Vida na 1ª série e dois na 2ª série. A coordenadora, cuja formação inicial é em Artes, fora da primeira turma do Programa, em 2003. No momento da pesquisa de campo, cursava o Ler e Escrever para coordenadores. Está na escola desde 2003, tendo se ausentado da coordenação por um período, e acredita que a falta de um diretor efetivo prejudica a organização do trabalho. Por outro lado, afirma que tem total autonomia para trabalhar as questões pedagógicas com os professores, ou seja, planejar o trabalho que quer fazer. Há um projeto de leitura na escola, de sua autoria, pelo qual os professores têm que ler títulos de diversos gêneros para trabalhar com os alunos.

Idesp 2007	2,48
Ideb 2007	4,2
número de professoras de 1ª e 2ª série que responderam ao questionário do Saresp 2007	13
indicador de material utilizado para o ensino de leitura	3,54
indicador de suporte à prática pedagógica na escola	0,69
indicador de prática pedagógica B	3,0
porcentagem de participação dos alunos de 1ª série no Saresp 2007	93,1
porcentagem média de pontos dos alunos da 1ª série no Saresp 2007	66,2
porcentagem de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência	13,8
porcentagem de professores da equipe com participação no Letra e Vida em 2007	31%
porcentagem de professores da equipe com curso superior completo em 2007	84,5%
porcentagem de professores da equipe com mais de 3 anos na escola em 2007	0%
porcentagem de professores da equipe que trabalhava em apenas uma escola em 2007	
porcentagem de professores da equipe com mais de 3 anos de experiência em 1ª série em 2007	0%
diretor com Letra e Vida	não
coordenador com Letra e Vida	–
obs.: A coordenadora que estava na escola em 2007 não tinha Letra e Vida, mas a que foi entrevistada em 2008, sim.	

Quadro 5.3 – Dados da Escola Gama

5.2 Impactos do Letra e Vida na formação do professor: a visão dos cursistas

Uma questão importante a considerar na avaliação dos possíveis impactos do Letra e Vida é sua influência sobre os participantes, expressa por sua satisfação com o curso, sua percepção sobre o aprimoramento de seus próprios conhecimentos e a aplicação das habilidades e conteúdos aprendidos.

No que tange à *concepção de aluno*, uma professora da Escola Alfa apontou a mudança de sua percepção sobre os limites e as potencialidades de aprendizagem dos alunos. Segundo ela, agora entende que, “mesmo que ainda não leiam e escrevam formalmente, os alunos são capazes de aprender muito mais do que se espera deles” na metodologia tradicional (AL01TLVI¹). Duas professoras assinalaram a mudança na compreensão do aluno como “sujeito da aprendizagem em seu contexto”, além de “respeitar mais a opinião dos alunos” (AL04TLVC) e a busca do estabelecimento de “parceria com a família” (AL01TLVC) como efeitos do curso sobre suas concepções.

A diretora da Escola Beta acredita que a maior contribuição do Letra e Vida tenha sido ajudar o professor a perceber e compreender a necessidade de formar um aluno pensante e crítico. Nesse sentido, uma professora da escola explica que o curso foi essencial para que ela consolidasse uma visão de aluno mais positiva:

Auxiliou na forma de ter outro olhar para o aluno com dificuldades de aprendizagem, propiciando compreender que o que o aluno faz sempre tem sentido. Isso faz com que o professor olhe o aluno com outros olhos, o respeite melhor, tente ver que há significado na produção do aluno. Acreditar que o aluno é capaz de aprender (BE02TLVC_2).

A consciência do trabalho do professor alfabetizador, ou seja, sua *concepção de professor* também parece ter sido despertada numa das professoras da Escola Beta durante o curso:

Considero o professor alfabetizador o mais importante, a profissão mais importante. Hoje entendo que o professor alfabetizador marca a vida de uma criança. A consciência do papel de professor, a ideia de que sou um modelo de leitor, um modelo para o aluno, um instrumento que vai auxiliar o aluno a enxergar como é o mundo. O Programa faz [com] que você pense muito no individual da criança, faz com que você passe a trabalhar mais de perto com a criança, [a] ser mais atenciosa com as crianças. Acho que era muito autoritária, antes do Programa. Depois dele, passei a me preocupar mais com a criança, pois tenho que dar assistência às duplas etc. (BE01TLVC_2).

¹ Codificação dos professores entrevistados: (1) as duas letras iniciais (AL, BE ou GA) referem-se a escola em que trabalham; (2) os dois números que se seguem (01, 02, 03 ou 04) indicam a série em que lecionam; a letra seguinte (M ou T), o período; (4) LVC significa Letra e Vida completo e LVI, incompleto. Quando houver mais de um professor com a mesma característica, ele será designado por 1, 2, 3 etc.

Outra professora da mesma escola, porém, ressalta que algumas discussões deveriam ser aprofundadas: “Entendi que o professor tem que ser flexível e se adaptar às novidades e demandas. Contudo, essa necessidade de flexibilização não é discutida no curso; acho que isso faz falta no curso” (BE02TLVC_3).

No tocante à *concepção de aprendizagem*, essas mudanças referem-se à aceitação das diferenças individuais e dos diferentes tempos de aprendizagem (AL01TLVI), ao entendimento da alfabetização como um processo amplo, que vai além da codificação e da decodificação (AL04TLVC), à tentativa de compreensão do significado dos erros cometidos e ao entendimento de que tal erro pode ser entendido uma etapa da aprendizagem (AL02MLVC).

Alguns professores atestaram mudanças que vão além da sala de aula:

O modo de pensar a educação muda. Aprendi a valorizar a fala dos meus alunos, suas opiniões etc. O Programa ampliou meus horizontes. Entendi a importância de ler. Mudei o comportamento, a visão, culturalmente, tudo. Antes, não gostava de ler, agora sinto prazer em ler para meu filho (BE01TLVC).

Acho bárbara a teoria da Emília Ferreiro; todos devem entender, pois trabalha o processo na mente da criança para a construção da escrita. Mas a teoria da Emília Ferreiro é uma teoria, não é um método para se usar na sala de aula. Ela permite que se entenda o processo da criança, mas a partir do diagnóstico, ajuda pouco no que deve ser feito na prática. E os professores se atrapalham um pouco. Eu sinto falta de um suporte para um trabalho mais prático. [...] O Programa atende às expectativas, possibilita o avanço com a maioria dos alunos (BE02TLVC_2).

Mesmo sem ter terminado o curso, uma das professoras de 1ª série da Escola Beta diz que tudo o que aprendeu lhe deu “outra visão sobre o processo de aprendizagem, saber compreender que a criança tem fases e que é com paciência e dedicação que vou chegar aonde quero”. Segundo ela, deixou de “ser conteudista, preferindo trabalhar menos conteúdos, mas com a preocupação de que o aluno entenda, compreenda o que está fazendo” (BE01TLVI_2).

Segundo as entrevistadas, as principais contribuições do curso na formação para a *organização e o planejamento do trabalho* estão na forma de preparar as aulas, pensando nos objetivos a alcançar com as atividades.

Uma professora de 1ª série ressalta a importância que o curso teve para o planejamento diário e a organização do trabalho:

Como não tinha visão de nada, achava que tinha que encher a lousa, sem planejamento, sem objetivos; hoje, entendo que posso dar só uma atividade, mas tem que ter um objetivo a ser alcançado [...] não aprendi a alfabetizar da forma como o Letra e Vida ensina na faculdade. Acho que o espaço para essa formação deveria ser na faculdade, que acaba sendo muito teórica [...] [não aprendi] a trabalhar na linha construtivista durante o magistério

[concluído em 1996]. O material do Ler e Escrever dá suporte ao trabalho, mas o professor tem que complementar, rever, enriquecer a proposta a partir de suas próprias idéias (BE01TLVC).

Sua colega, também de 1ª série da Escola Beta, concorda e se diz “encantada” com o curso. Explicou que, enquanto fazia o concurso para lecionar no estado, estudou textos que a “despertaram. Quis aprofundar como poderia direcionar minha ação para atender melhor as crianças e busquei ajuda com os colegas. Percebi que precisaria de mais ajuda, quando surgiu o curso” (BE01TLVI_2).

Quanto à *gestão da sala de aula*, mencionou-se que o curso contribuiu para o entendimento de que História, Geografia e Ciências podem ser trabalhadas pela leitura e escrita (AL01MLVC), para o manejo do mobiliário e a organização dos alunos em grupos (AL01TLVC), para o trabalho com projetos e atividades sequenciadas (AL02MLVC) e para a introdução da avaliação dos alunos utilizada para a análise de sua produção, visando a compreensão dos seus erros e a intervenção (AL04TLVC).

Também se observa que os professores recém-ingressados na carreira parecem ter sido marcados por essa preocupação de dialogar com a prática que estava no cerne da proposta:

Hoje, posso dizer que tenho menos dúvidas para montar os agrupamentos produtivos, é algo muito criterioso, mas que dá muito resultado. Como os alunos sentam em dupla desde os primeiros dias de aula, eu trabalhei muito com eles para ajudarem o amigo; assim, eles aprenderam a trabalhar em conjunto (Excerto de depoimento escrito entregue espontaneamente à pesquisadora após a entrevista (BE01TLVC_2).

Finalmente, quanto aos *tipos de atividade realizados*, em geral, os professores passaram a se preocupar em procurar textos que fossem interessantes para os alunos. Alguns contaram que introduziram momentos de “leitura para os alunos” na rotina (AL01TLVC), passaram a propor reescrita de textos e a fazer produções coletivas (com correção também coletiva) (AL02MLVC). Duas professoras citam a diversificação de desafios dentro de uma mesma atividade para alunos em diferentes níveis como a grande contribuição do curso para sua formação (AL01TLVC e AL02MLVC), e outra, a incorporação do trabalho com oralidade (AL04MLVC).

Em geral, a análise das falas dos professores permite perceber que, para os entrevistados, o Programa influenciou em sua formação geral, além de subsidiar as práticas de alfabetização. Os depoimentos retratam influências na concepção de aluno e de aprendizagem, principalmente, e alguns ressaltam, mesmo com todos os limites que a análise de depoimentos impõe às conclusões, mudanças no modo de pensar a organização, o planejamento e a gestão

da sala de aula e, ainda, no tipo de atividade proposta para facilitar o processo de alfabetização.

No entanto, a prática encontrada nas escolas nem sempre espelhou o discurso dos alfabetizadores, como se discute na próxima seção.

5.3 Relação entre discurso e prática: relativizando os depoimentos

Apesar de a maioria dos depoimentos dos professores ser favorável ao Letra e Vida e ressaltar sua importância para a formação em alfabetização e para o planejamento das aulas e o gerenciamento das salas, durante a visita às escolas, nem sempre as atividades encontradas no caderno dos alunos e a organização espacial da escola e da sala de aula condiziam com o que se espera de uma prática inspirada no Programa.² Essas diferenças são exploradas a seguir considerando:

1. presença e uso na sala de material comum a outras metodologias de alfabetização e/ou existência de ambiente alfabetizador;
2. presença, no caderno dos alunos, de atividades básicas referentes aos pressupostos do curso e/ou atividades básicas comuns a outras estratégias de alfabetização;
3. uso dos material de referência;
4. possibilidade de mobilidade do ambiente para diversos agrupamentos de trabalho.³

5.3.1 Presença e uso na sala de material comum a outras metodologias de alfabetização e/ou existência de ambiente alfabetizador

Na Escola Alfa, as mesas e cadeiras dos alunos de 1ª e 2ª série eram dispostas em fileiras, e as salas tinham murais e armários para o material. Em nenhuma das salas havia cartazes com silabário, alfabeto em letra cursiva ou letras relacionadas a objetos (I da igreja, B

² Não se defende aqui que o professor deva lançar mão de um único pressuposto de ensino ou recurso metodológico. Busca-se apenas mostrar inconsistências entre o discurso e a prática observados na pesquisa de campo.

³ As afirmações se baseiam nas anotações do Diário de Campo da pesquisadora, tomadas a partir dos roteiros (Apêndice A).

de bola etc.). Em todas havia o alfabeto e os algarismos afixados sobre a lousa, calendário, relógio e listas com o nome dos alunos. Os murais eram divididos entre os professores dos dois períodos, mas havia poucos trabalhos de alunos expostos.

Perguntada sobre isso, a coordenadora explicou que, normalmente, orientava as professoras a renovar semanalmente os murais. Segundo ela, as salas também contam com varais para a exposição de trabalhos, que foram retirados para a pintura recente que tinha havido. Em duas das salas, havia notícias de jornal afixadas no mural. A presença de livros e gibis à disposição dos alunos depende da organização de cada professor. As classes tinham caixas com os livros de literatura enviados à escola pelo programa Ler e Escrever. Em algumas, havia caixas de revistas e gibis, sob as carteiras, ao alcance dos alunos. Já outras professoras preferiram guardar os livros em seu armário ou em lugares mais altos.

Na Escola Beta, não se observou uma diretriz para a organização das salas de aula. Ao que parece, a disposição do espaço físico fica por conta de cada professor. Numa sala de 1ª série, por exemplo, havia um cartaz com o abecedário em letra maiúscula, minúscula e cursiva e cartazes com as famílias silábicas em letra maiúscula e minúscula, com ilustrações que se referiam às sílabas (uma babá com uma criança no colo para ilustrar o BA, por exemplo). Nessa sala, os murais não tinham produções de alunos, mas havia diversas revistas, organizadas em conjuntos, algumas ao alcance dos alunos, outras, não. Gibis e livros de literatura infantil eram guardados nas caixas do Ler e Escrever, que estavam abertas, no fundo da sala, aparentemente à disposição dos alunos. Havia um cartaz com o nome dos alunos escritos com letras maiúsculas em tarjetas removíveis e um com os tipos de texto estudados (contos, poesias, parlendas etc.). Ao mesmo tempo, havia livros didáticos à disposição dos alunos e cadernos de caligrafia com atividades de sílabas propostas. Todo o material era de 1ª série, sendo que, no outro período, estudava ali uma 4ª série, o que levou à questão sobre qual seria a linha seguida pela professora.

Outra professora de 1ª série que concluíra sua participação no Letra e Vida à época da visita à escola procurava expor produções coletivas e desenhos dos alunos nos murais. Em sua sala, havia listas com o nome dos alunos, um quadro com os livros preferidos pela turma, uma lista de cores, o alfabeto com vários tipos de letra e desenhos relacionados a cada uma, bem como cartazes com os numerais e objetos em quantidades correspondentes. Havia ainda um calendário móvel (atualizado pelo ajudante) e as caixas do projeto Ler e Escrever com gibis e livros à disposição dos alunos.

Na Escola Gama, também existia um padrão para a organização do alfabeto e do material de leitura nas salas de aula, orientado pela coordenadora: um espaço para o “cantinho

de leitura”, com caixas de livros e uma toalhinha sobre a mesa. Pintado sobre a lousa, o alfabeto em letra bastão. As paredes do fundo estavam decoradas com pinturas dos desenhos animados de Walt Disney, e ali ficam os armários para o material dos professores. Apesar de haver esse padrão para a organização das salas, observa-se que cada professor tem autonomia para expor os cartazes e o material de apoio que julgar necessários ao trabalho.

Contudo, tal como na Escola Beta, observa-se uma grande mistura de pressupostos teóricos na organização do espaço, ou seja, uma disparidade entre a organização espacial e as atividades propostas aos alunos.

Numa das salas, por exemplo, as paredes estavam encobertas por listas com o nome dos alunos (grafados em letra bastão), os meses do ano e os dias da semana, calendário feito pela professora, lista com os livros da biblioteca de classe, poemas e parlendas e a tabela de apreciação de contos, comum a todas as classes, devido ao projeto orientado pela coordenadora. No fundo da sala, listas de números grafados com algarismos e por extenso e cartaz com a tabuada. Na lousa, a rotina. E o calendário a ser copiado pelos alunos no caderno, com o nome da escola, o nome da professora, data completa e o nome do aluno. No caderno, diversas atividades de cópia de sílabas misturadas com cruzadinhas e caça-palavras.

A descrição ilustra a influência do Programa, mas observa-se que ele se combina com a forma com que a professora já estava acostumada a trabalhar, o que é inerente à natureza da mudança das concepções e práticas, como visto no Capítulo 1.

5.3.2 Cadernos de alunos: atividades coerentes com o curso e/ou atividades comuns a outras estratégias de alfabetização

Na Escola Alfa, em todos os cadernos de alunos analisados, havia, menos e mais, atividades propostas no Letra e Vida. Chamou a atenção o fato de a apropriação dos pressupostos do curso contradizer a fala dos professores sobre sua experiência como participantes. Uma das professoras, por exemplo, cedeu seu caderno de planejamento para análise da pesquisadora, e nele havia uma mistura de atividades que seguiam os pressupostos do Programa e de outras que não o faziam (por exemplo, o “Estudo da letra B”). Na sala de aula dessa mesma professora, havia livros didáticos com sinais evidentes de uso pelos alunos.

Outro exemplo é o trabalho de uma professora de 1ª série. Ao mesmo tempo em que afirmava ler em voz alta para os alunos e dar atividades com letras móveis e nomes próprios,

também propunha atividades de escrita e leitura de famílias silábicas, estudo dos dígrafos e reconhecimento de letras isoladas. Assim, apesar de seu discurso revelar uma prática consoante com muitos dos pressupostos do Programa, sua prática deu indícios de outros pressupostos teóricos, podendo-se inferir que a professora talvez não tenha compreendido a incompatibilidade teórica entre eles.

No caderno de registros de outra professora de 1ª série, as práticas de escrita formalizadas no planejamento evidenciaram que sua rotina já tinha incorporado o estudo de palavras retiradas de texto, o ditado de palavras não estudadas, a correspondência entre palavras e gravuras, a produção de texto coletivo na lousa, atividades com nomes próprios e o ditado de palavras ou frases já estudadas. Seu planejamento mostrou um trânsito adequado entre atividades independentes e projetos. Não se observaram atividades sequenciadas e, como atividade permanente, ficaram evidentes apenas as de leitura.

Poucos registros de avaliações de produções de alunos foram encontrados no material apresentado à pesquisadora. Contudo, essa não era uma prática que se esperava encontrar nas escolas, visto que são compreensíveis os entraves à proposta, que exigiria um trabalho de avaliação e acompanhamento quase individualizado dessa produção, visto que se concebe, no âmbito do Programa, que planejamento, intervenções didáticas e avaliação deveriam dialogar permanentemente. Ora, considerando as condições de trabalho dos professores das escolas públicas, com número elevado de alunos por turma, e a ainda recente divulgação de estratégias para a concretização dos princípios da avaliação formativa nas escolas, não era expectativa da pesquisadora encontrar muitos registros dessas avaliações, o que de fato ocorreu.

O exame do caderno dos alunos mostrou que, como a companheira de série, a professora aplicou atividades de reconhecimento de letras isoladas, escrita e leitura de famílias silábicas e cópia de textos da lousa ou de livros. Essas práticas destoam ao discurso da professora e não permitiram afirmar se ela não compreendeu algum dos pressupostos do curso, se não percebeu a incompatibilidade entre as diversas atividades ou se adotava conscientemente os diferentes suportes teóricos.

Esse caso, porém, difere do de uma terceira professora da mesma escola. Pelo seu testemunho, ficou claro que ela compreendeu os suportes teóricos ensinados no Letra e Vida e até concordou com eles, em princípio. No entanto, afirmou que, em termos metodológicos, o curso não lhe deu suporte para fazer intervenções pedagógicas adequadas com os alunos que apresentavam dificuldade de estabelecer relações entre os sons e a grafia e, com esses, preferia adotar uma metodologia que treinasse a relação fonema-grafema.

Já na Escola Beta, perceberam-se mais incoerências nas atividades propostas pelos professores: alguns davam texto lacunado, para que os alunos refletissem sobre as palavras e, ao mesmo tempo, a cópia desse texto em letra de imprensa e cursiva, por exemplo, mostrando a necessidade da memorização. Observaram-se discrepâncias nos testes diagnósticos para a hipótese dos alunos e até burla de ditado diagnóstico:⁴ treino ortográfico das palavras de base do ditado é base para os mapas da sala.

Algumas atividades tidas como “construtivistas” são aplicadas na lógica tradicional, como a música da ariranha para trabalhar NHA-NHE-NHI-NHO-NHU, por exemplo. Observa-se que havia na escola uma diretriz para que todos os professores começassem o dia com a leitura diária (indicação do Letra e Vida). Contudo, durante a visita, nem sempre essa prática foi observada. Questionada sobre o fato, uma das coordenadoras explicou que ainda havia professores na escola que não faziam a leitura diária porque não percebiam sua importância. Segundo ela, “a prática de ler para escrever entra na rotina diária das professoras”, até mesmo porque estão aplicando o projeto que está no livro do Ler e Escrever. Pondera, no entanto, que, sem o livro, esse tipo de trabalho estaria “parado” (coordenadora de 3ª e 4ª série, Escola Beta). No entanto, não foi possível apreender em que medida essa prática estaria consolidada.

Na Escola Gama, a coordenadora afirmou acompanhar o trabalho dos professores por meio de visitas às salas de aula, sempre que possível, e dando à equipe a justificativa de que precisava “conhecer o trabalho delas para poder ajudá-las”. Também afirmou acompanhar o planejamento das rotinas para propor alterações, se alguma atividade não estiver encaminhada ou formulada adequadamente.

As professoras reiteraram esse acompanhamento da coordenadora e, na entrevista, várias foram procurá-la para sanar dúvidas sobre a continuidade de projetos do Ler e Escrever e outras questões pedagógicas. No depoimento da coordenadora, notou-se sua intenção de direcionar o trabalho, principalmente no que se refere à leitura, determinando os gêneros a serem trabalhados pelos professores no início do ano. Segundo ela, “quando percebe que os professores estão caminhando melhor sozinhos”, ela deixa que eles mesmos escolham os gêneros e, quando percebe que “há um gênero em que os alunos estão tendo mais dificuldade”, procura fazer uma intervenção mais pontual, na equipe, para esse gênero.

⁴ A própria coordenadora, quando questionada sobre tais incoerências, mostrou dúvidas na classificação entre pré-silábicos e silábicos, revelando lacunas em sua formação, que, em tese, seria a responsável pela orientação dos professores.

Quanto ao trabalho com escrita, a coordenadora da Escola Gama acredita que as professoras usam as atividades do livro do Ler e Escrever, orientando-as para reelaborá-las de acordo com o contexto dos alunos. Afirmou, contudo, que as professoras também usam os livros didáticos como apoio. Explicou que sua orientação é para que as professoras usem o livro didático como lição de casa, já que “dinheiro público foi gasto nesses livros”. Segundo ela, como a escola era obrigada a adotar um livro didático, procurou escolher um próximo à proposta do projeto Ler e Escrever, embora não soubesse dizer o título desse livro.

A fala da coordenadora da Escola Gama aponta para uma questão a ser considerada: a imbricação de programas educacionais diversos e, muitas vezes, com propostas díspares, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ e do Ler e Escrever, que enviou material de apoio aos professores coerente com um marco teórico construtivista, na abordagem do Letra e Vida, ainda pouco encontrado nos livros didáticos.

Assim, dependendo da escolha da escola, feita pelo coordenador, pelos professores ou por todos, haverá materiais didáticos não necessariamente filiados à mesma proposta pedagógica, e o uso desses materiais pode inclusive interferir no dos enviados pelo Ler e Escrever. Mais ainda, podem ser utilizados indistintamente, independentemente dos pressupostos que lhes subjazem. Como resultado, o uso indistinto de materiais com propostas diferentes e, até contraditórias, pode criar situações difíceis para os alunos, ao obrigá-los a transitar por abordagens tão distintas, ao invés de constituir ferramenta que os auxilie em suas aprendizagens.

5.3.3 Uso do material de referência

Na Escola Alfa, a equipe tem se debruçado sobre o estudo do material do Ler e Escrever, a que a coordenação faz referências frequentes – tanto às apostilas do Letra e Vida quanto aos vídeos e ao próprio livro do Ler e Escrever, enviado pela SEE às escolas a partir de 2008 como suporte ao trabalho dos professores. Nota-se uma heterogeneidade entre os professores de 1ª e 2ª série no uso desse material: alguns já haviam aplicado boa parte das

⁵ O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se em 1929 sob outra denominação. Ao longo do tempo o PNLD foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. O programa é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

atividades recomendadas para o primeiro semestre, enquanto outros trabalharam apenas as primeiras atividades do livro.

Já na Escola Beta, no que se refere à produção de texto, as propostas são as preestabelecidas pelo Programa e as de cunho social – bilhetes, cartas, convite e os textos de memória, notadamente na segunda série. Em geral, os professores de 1ª série dão poucas atividades de escrita de textos de autoria e mesmo de reescrita, sobretudo no primeiro semestre. No momento da visita à escola, as professoras, de modo geral, tinham usado poucas páginas do livro Ler e Escrever, talvez porque a escola também adotou outro livro didático.

Para a coordenadora de 1ª e 2ª série, as professoras aplicam a atividade de leitura diária proposta no Programa, mas ela não afirmaria que todas propõem momentos de interpretação dos textos lidos em rodas de conversa, por exemplo. Ela acredita que algumas professoras fazem essas rodas depois, mas ressalta que ainda são poucas, considerando o total da equipe. Explica que a 1ª e a 2ª série já têm muito material – as revistas *Picolé* e *Recreio* e diversos gibis –, enquanto a 3ª e a 4ª série receberam apenas o livro com propostas de atividades, mas que ela procura compensar a diferença escaneando o material das séries iniciais e distribuindo-os também para os professores de 3ª e 4ª série.

Na escola Gama, em duas classes não se encontrou o livro Ler e Escrever nos espaços coletivos, mas havia livros didáticos visíveis e com sinais de uso. Em outras salas, o material do Ler e Escrever estava disponível para os alunos e com evidentes sinais de uso. Como nas outras escolas, o material do Ler e Escrever parece ser usado em aula, mas seu grau de utilização estaria muito relacionado ao professor e à sua interação com os pressupostos do curso.

5.3.4 Possibilidade de mobilidade e organização do ambiente o trabalho

De modo geral, observou-se nas escolas certa dificuldade de manter estrutura e mobiliário adequados ao trabalho proposto pelo curso (estantes que deixem material ao alcance dos alunos, mesas que possibilitem agrupamentos ou que se mantenham estáveis quando são agrupadas etc.). De fato, a análise das salas de aula permitiu concluir que, mesmo quando o diretor era bem sucedido em mantê-las organizadas e limpas⁶, há uma distância estrutural entre a proposta do Programa e as possibilidades para sua concretização.

⁶ Apenas em algumas salas de aula da Escola Beta as carteiras estavam escritas e sujas.

Na Escola Alfa, a coordenação e todos os professores entrevistados informaram que havia um esforço por parte da direção para manter a escola organizada e funcional. Mesmo assim, havia limites para a implementação plena de alguns dos pressupostos ensinados no curso que são dados pelo próprio mobiliário escolar, já antigo. A coordenadora observa que “a escola não tem toda a estrutura e o mobiliário sugeridos para o trabalho proposto pelo curso” (estantes que deixem livros, gibis e jogos organizados e ao alcance dos alunos), espaço adaptável para as bibliotecas de sala de aula e carteiras de fácil manejo para a organização de diversos agrupamentos (duplas e pequenos grupos). As salas de aula são de bom tamanho, mas a coordenadora desejaria dispor de outro tipo de mobiliário, para propor uma organização mais funcional e adequada à teoria que aprendeu em sua formação.

Um exemplo são as diretrizes ensinadas no curso para a organização da biblioteca, ferramenta fundamental para o ensino de leitura, central na proposta:

O espaço dedicado a ela [biblioteca] talvez não tenha todos os atrativos de conforto e beleza desejáveis, mas ela precisa resguardar algumas características importantes:

- Ser arejada e limpa, para o bem-estar dos leitores e a boa conservação do material ali guardado;
- Ter espaço para os alunos se sentarem: chão ou cadeiras – muitas vezes, o chão é a melhor opção, pois sem móveis se ganha maior mobilidade e o nível de ruído pode ser mais baixo;
- Ser agradável – limpa, bem-arrumada, organizada, com quadros e pôsteres na parede;
- Dispor de recursos que permitam utilizar o espaço para outras atividades: por exemplo, cortinas pretas para as portas e janelas, possibilitando a projeção de filmes;
- Ser distante de locais de muita circulação, ou onde ocorram atividades ruidosas: quadra, cantina ou pátio (Nascimento; Soligo, 2005, p. 6).

Segundo a coordenadora da Escola Alfa, a estrutura da sala de aula dificulta o rearranjo do espaço. Para organizar um espaço na sala para os alunos se sentarem em roda, no chão, como sugere o excerto citado, por exemplo, o professor teria que mover cerca de 35 carteiras, o que demandaria um tempo de aula considerável. Não é questão de ser bonito ou agradável, mas uma roda de leitura com alunos de 7 anos, sentados no chão, mal-acomodados, num espaço pequeno, tem muitas chances de malograr.

Além disso, apesar de todas as salas terem armários, o mobiliário comum nas escolas públicas são armários de ferro, fechados, o que dificulta o acesso dos alunos ao material, outro pressuposto do Programa no que se refere à leitura. O mesmo problema foi observado nas outras escolas.

Na Escola Alfa, no que depende da direção, o material enviado às escolas integrantes do Ler e Escrever (*kit* com livros diversos, revistas, jornais etc.⁷) está integralmente à disposição dos professores, e em todas as salas de aula há material de apoio à alfabetização, importante para a prática proposta no curso, dispostos de tal modo que permite inferir que fazem parte do suporte à equipe, e não como uma iniciativa individual do professor: o alfabeto. Deve-se “apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano, é condição para que os alunos possam ampliar seu repertório de conhecimento sobre as letras, especialmente quando têm poucas informações a respeito!” (Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2003, p. 3) e os algarismos afixados sobre a lousa, calendário, relógio e listas com o nome dos alunos.

Contudo, a coordenadora afirmou que “há dificuldades materiais para a realização do trabalho com atividades diversificadas. O recurso que a escola acaba utilizando é o do mimeógrafo, que limita [a proposição de certas atividades]”. Isso porque há pouca verba para cópias xerográficas. Na entrevista, a coordenadora explicou que, com os recursos que tinha, poderia fazer 6 cópias mensais de atividades por aluno. Escassos são também os recursos para a criação de material de apoio, como jogos para alfabetizar. Em sua avaliação, ainda há pouca preocupação dos níveis centrais com a qualidade do material de uso diário e excesso de gastos em livros e revistas que os professores não conseguem integrar totalmente ao planejamento.

A diretora da Escola Beta tem outra opinião. Segundo ela, o governo tem dado suporte às escolas. Mesmo com muitos alunos, é possível organizar um cantinho de leitura para os alunos, e as professoras podem manejar o espaço. A seu ver, a escola se ressentia da “falta de infraestrutura, não de material de apoio”. Numa escola grande como a Beta, a diretora aponta a falta de “inspetor de alunos, merendeira, estrutura de apoio, de organização para a escola”. A coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta explica que as professoras receberam letras móveis, mas que não há jogos no material do Programa. Segundo ela, como as professoras de 1ª e 2ª série costumam produzir esse tipo de material, a falta não é tão sentida, mas aponta que há quebra desse trabalho de 3ª e 4ª série, que se beneficiaria de material já estruturado.

Independentemente do material de apoio e de organização recebido pela escola, na opinião dessa coordenadora, “a aplicação do Programa fica prejudicada perante os professores, devido à realidade da escola pública [...] [que] não foi levada em conta durante o curso, que mostrava vídeos com situações de aula organizadas de forma muito diferente da

⁷ O material enviado para as escolas está arrolado no Quadro 4 (Anexo A).

rede”. Ela acredita que essa disparidade se torna uma justificativa para os professores mais resistentes à mudança não acreditarem nas propostas do Programa ou em sua viabilidade.

A coordenadora de 3ª e 4ª série da Beta avalia que os professores ficaram inicialmente “perdidos” com o material que chegou à escola e comenta que atualmente ela recebe muito suporte da assistente técnico-pedagógica sobre como orientar os professores para trabalharem com esse material.

Na Escola Gama, a coordenadora aponta outras questões que podem ser impeditivas de um trabalho com base no Letra e Vida. Em suas palavras:

Temos muito material para ser trabalhado. Só que essa proposta é uma proposta que dá muito trabalho. Para preparar uma aula realmente dentro do que se pede, você tem que perder muito tempo, tem que estudar, se preparar, qual a comanda que eu vou dar para o aluno... Você tem que perder horas ali, se preparando (coordenadora da Escola Gama).

Uma das professoras da Escola Beta diz que “fala-se muito de fatores externos, mas não se pode negar que alguns realmente atrapalham o trabalho, como a quantidade de alunos na sala de aula”. Segundo ela, esse fato faz com que pouco atendimento individualizado seja possível. A professora diz que consegue atender “uma dupla, bem, no máximo quatro vezes por mês” (BE02TLVC_2).

Assim, as questões estruturais não se esgotariam nos recursos, mas chegariam às possibilidades reais de atendimento individualizado aos alunos, que se reflete, inclusive, na organização espacial da sala de aula. Se só se podem atender individualmente poucas duplas ou pequenos grupos, por que organizar as classes assim? Se a mobilidade possível e a disposição física da sala de aula são indicadores do grau da adoção dos pressupostos teórico-metodológicos pelo professor, o fato de as escolas organizarem as classes em fileiras pode indicar limites à aplicação desses pressupostos.

Na Escola Alfa, por exemplo, as mesas e cadeiras dos alunos de 1ª e 2ª série são dispostas em fileiras; só uma das salas de aula visitadas tinha carteiras agrupadas. Duas professoras mencionaram a importância do trabalho em grupo, mas, nas visitas, as salas de aula seguiam arrumadas em fileiras. Talvez se possa entender essa disparidade por sua fala: uma disse valorizar o atendimento individual, que considera mais garantido quando os alunos estão enfileirados; a outra, que, em grupo, os alunos se desconcentram e conversam muito.

Na Escola Beta, só em duas salas os alunos estavam em duplas. Em uma delas, o espaço para circulação era tão pequeno, que a professora tinha dificuldade para andar entre as carteiras. Em outra sala, os alunos estavam dispostos em círculo, pois teria havido uma leitura

de histórias antes do recreio. As demais estavam organizadas em fileiras, mesmo a sala compartilhada por duas professoras que cursaram o Letra e Vida.

Na Escola Gama, em todas as salas de aula, as carteiras estavam dispostas em fileiras. No entanto, ao que parece, essa teria sido uma orientação da SEE, pois a escola foi visitada em agosto de 2009, após o surto de gripe suína que, inclusive, estendeu o período de férias.

De modo geral, nas três escolas, verificaram-se diferentes níveis de apropriação e aplicação dos pressupostos do curso pelos professores. Parte disso pode ser atribuído a restrições da própria estrutura física e organizacional das escolas, que não tinham as condições ideais previstas pela teoria ensinada no curso. Ressalve-se que essas limitações não impedem o trabalho de base construtivista, tanto que se encontraram indícios de sua realização em todas as escolas, em maior ou menor grau.

Entretanto, perceberam-se confusões teóricas e a forte presença de outras práticas de alfabetização adotadas paralelamente às preconizadas pelo Programa, o que indica pontos para analisar ligados à abrangência do curso, à assimilação de seus pressupostos, ao suporte à prática pedagógica, às dificuldades de implementação do Programa e ao papel do corpo docente para superá-las, dentre outras, que influenciariam o contexto escolar e, possivelmente, os resultados das análises quantitativas. Esses aspectos são explorados nas próximas seções.

5.4 Tecendo relações entre resultados quantitativos e indícios encontrados no campo

5.4.1. Abrangência do curso

A ida a campo permitiu constatar que as escolas apresentaram diferenças quanto à aplicação dos pressupostos do Programa na prática cotidiana. Práticas distintas, arraigadas nas escolas, convivem com o novo paradigma que se deseja implementar, difundido durante os anos em que o curso foi oferecido diretamente para os professores (2003-2006).

De início é necessário relativizar os impactos possíveis do Programa, cujo objetivo foi realizar uma mudança de cultura na forma de alfabetizar, implementar um novo paradigma de alfabetização em um contexto no qual já havia uma forma de trabalhar instaurada. Uma prática, uma forma de pensar não pode, simplesmente, sobrepor-se a outras já existentes. Ela irá interagir com outras teorias, outras formas de trabalho, outras práticas pedagógicas.

Isto posto, foi possível notar uma preocupação, por parte da Secretaria de Educação, com o fornecimento de material para subsidiar as escolas na execução de propostas sugeridas no Programa, mas seu uso ainda é relativo. Da mesma forma, a transposição para a prática dos conteúdos ensinados pela equipe depende do contexto de cada escola, o que talvez explique a dificuldade de encontrar resultados conclusivos nos diferentes estudos de regressão. Essas diferenças não se limitam a diversidades reconhecidas entre as escolas da CEI e da Cogesp, ou entre escolas com alunos mais ou menos privilegiados, mas à realidade individual de cada escola, única na composição da equipe, que, por sua vez, decorre do contexto social e econômico em que se estrutura a escola.

As diferenças nos efeitos do Programa sobre os professores e nas condições de sua implementação permitem que se questione até que ponto ele foi efetivo. Para isso, é preciso analisar até que ponto foi implementado.

A julgar pelos números apresentados no Capítulo 4 no tocante à participação dos professores em cursos de alfabetização, o Letra e Vida se configurou como a principal possibilidade de estudos para grande parcela dos professores que atuavam no ciclo de alfabetização, no período considerado. Em matéria de educação continuada, foi responsável pela formação específica de praticamente três quartos dos professores do ciclo de alfabetização em São Paulo. Isso parece atestar a importância desse tipo de ação formativa ser oferecida pelo poder público, visto que poucos são os docentes que podem fazê-la com recursos próprios. Assim, um dos objetivos do Programa parece ter se cumprido, ou seja, atingir uma parcela significativa de professores da rede estadual.

Entretanto, apesar de os números absolutos chamarem a atenção, os professores formados pelo curso acabam esparsos em diversas escolas, nem sempre constituindo maioria na equipe, considerando-se os dados do SARESP 2007.

Há diferença entre o número de professores de 1ª e 2ª série egressos do curso e o total de professores formados divulgado no sítio da SEE, o que sugere que muitos dos professores que passaram pelo curso não lecionavam na 1ª ou na 2ª série em 2007. Assim, mesmo que o Programa não tenha se restringido à formação de professores das séries iniciais e que o processo de alfabetização tenha continuidade nas séries posteriores, os números mostram uma discrepância entre o público formado e o público que, potencialmente, faria mais uso dos conteúdos do curso. Tal fato pode ser explicado, também, pela rotatividade do professor entre as séries. De todo modo, poderia ser indicativo da necessidade de se atrelar uma política que tente manter o professor em determinada série, por um certo período, para que se alcance os resultados almejados.

No âmbito do curso, a abertura a quem tivesse interesse em fazê-lo foi considerada uma condição lógica para a viabilidade de sua implementação. Todavia, a mudança das concepções e práticas em educação e as diferenças individuais e de contexto parecem ter influenciado a composição das equipes e, como resultado, ainda precisa ser ampliada nas escolas a proporção geral dos professores com essa formação completa.

A coordenadora de 3ª e 4ª série da Escola Beta, por exemplo, considera que “ainda são poucos os professores formados pelo LV [...]; deveria haver uma obrigatoriedade do Programa”.

Além disso, apesar de os depoimentos da consultora e da coordenadora pedagógica do curso atestarem que ele era aberto a quem desejasse participar, a visita a campo revelou que nem todos os professores das séries iniciais puderam fazê-lo, por dificuldade de compatibilizar a carga horária de trabalho com os horários em que o curso era oferecido.

Eu não fiz o curso por falta de oportunidade, apesar de achar a proposta interessante [professora dobra período trabalhando na rede particular] (BE01TNLV).

A coordenadora da Escola Alfa acredita que a abrangência do curso deve ser relativizada, já que nem todos os professores que o fizeram se tornaram “construtivistas”:

Eu acho muito interessante que, às vezes, uma professora fazia o Letra e Vida comigo e, na sala do LV, parecia que ia. Mas ela fechava a porta da classe dela, eu ia ver, e era BA-BE-BI-BO-BU-BÃO... Eu ia tentar falar com ela, e ela não aceitava. Ela estava fazendo o curso pelo certificado. É por isso que eu falo que às vezes é muito complicado. O curso atinge [*sic*] muitos professores, mas, na verdade, eles estão lá porque é um curso que dá evolução funcional, mesmo para os ACT (coordenadora da Escola Alfa).

Ademais, muitos professores declararam ter feito apenas um ou dois módulos do curso. Nas análises quantitativas apresentadas no capítulo anterior, foram considerados apenas professores que teriam participado até o terceiro. Contudo, não se pode deixar de apontar que as desistências, além de constituírem um gasto público que talvez não tenha resultado na melhoria da formação do professor, podem ser termômetro da aceitação do curso por seu público alvo, por exemplo.

As desistências podem ter sido motivadas tanto por questões pessoais, quanto pela discordância dos pressupostos de alfabetização ensinados. A respeito dessas discordâncias, o depoimento de uma das professoras que passou pela formação é ilustrativo:

Acredito no Programa, desde que se tenha um número reduzido de alunos na sala de aula. Não acho que dá certo nas salas que tenho. Além disso, a grande heterogeneidade da sala atrapalha na formação do grupo. Acredito que é possível mesclar métodos. Eu venho de um trabalho sempre baseado no método tradicional, mas, ao perceber que só isso não estava funcionando,

comecei a agregar outros tipos de atividades, portadores de texto, tentei partir dos conhecimentos dos próprios alunos... Acredito tanto no tradicional quanto no LV. Portanto, mesclo os dois pressupostos de trabalho. Em alguns momentos, o LV não responde às expectativas dos alunos, principalmente na hora do aluno entender a questão do som que forma ao juntar duas letras (BE04MLVC).

O depoimento da professora de 4ª série da Escola Beta ilustra o fato de que ter participado do curso não significa que o professor transponha para sua prática todos os pressupostos da teoria que aprendeu. Essa questão é colocada claramente pelos coordenadores e diretores entrevistados e observa-se que tem implicações na organização da equipe para a realização do trabalho proposto.

Esses dados confirmam o que indicara a bibliografia estudada (Capítulo 1): a importância da composição das equipes para o impacto das ações de desenvolvimento profissional nas escolas. As análises quantitativas também sugeriram que a proporção de professores com Letra e Vida seria uma variável importante em alguns contextos, principalmente nas escolas da Cogesp. Por hipótese, é possível sugerir que em equipes com maior número de professores com o curso, o professor sinta-se mais estimulado para aplicar os conhecimentos que adquiriu durante o curso, já que encontra parcerias para a realização do trabalho. Contudo, só o aspecto quantitativo não parece suficiente para assegurar os resultados, tendo em vista que é necessário que ele tenha outros apoios, como o da equipe de direção, por exemplo.

Outro diferencial seria a porcentagem de professores de 1ª e 2ª série nas equipes (regressão realizada com o Idesp), pois há diferença entre uma equipe de 100% de professores que participaram no curso em uma escola com apenas duas classes (uma de 1ª e uma de 2ª série), e escolas maiores, com diversas classes de uma mesma série, pela possibilidade de trocas entre pares. Assim, os depoimentos só confirmaram indícios destacados em outros momentos do estudo.

5.4.2 A prática pedagógica mista: suas implicações para o trabalho coletivo

Mesmo que os idealizadores do Letra e Vida tivessem por princípio que o professor teria que participar do curso por adesão, teoricamente um pressuposto para sua implementação, as diferenças observadas entre o discurso e a prática de alguns dos

professores e, principalmente, os depoimentos dos gestores das escolas visitadas destacaram a complexidade da mudança nas práticas pedagógicas de alfabetização.

A diretora da Escola Beta compartilhou sua crença na necessidade de “converter” [sic] o professor. Segundo ela, conversão seria “quando você era uma coisa e vira para ser outra coisa”:

Para que a mudança educacional aconteça, será necessário muito mais tempo. Ouvi uma pesquisa em que se defendia a ideia de que mudanças educacionais levam 20 anos para se concretizar. Além disso, a resistência dos professores, muitas vezes, é corroborada pelo insucesso dos professores que aplicam a teoria construtivista (diretora da Escola Beta).

Já a coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta comentou que, como aluna do curso, percebia que cursistas aplicavam as atividades “por aplicar”, sem o devido compromisso com seu êxito. Advoga que talvez se as atividades e os vídeos ilustrativos apresentados fossem mais condizentes com a realidade da escola pública, os professores seriam mais facilmente “convencidos” da efetividade do Programa.

A coordenadora de 3ª e 4ª série da mesma escola explicou que “as professoras de 3ª e 4ª série têm muita resistência ao LV”. Em sua opinião, elas não conheciam bem o Programa (“só de ouvir falar”) e sabiam “por alto” que se referia ao construtivismo que, por sua vez, tem uma imagem muito ruim na rede. Havia, assim, “uma quebra do trabalho entre o Ciclo 1 e o Ciclo 2”. Ela nota diferenças na aplicação dos pressupostos do Programa de acordo com o tempo de experiência do professor e seu tempo de trabalho na escola:

As professoras de 1ª e 2ª série são mais novas na Escola Beta, já estudaram a prática do LV no magistério e muitas já fizeram o curso, aplicam a teoria... Já as professoras de 3ª e 4ª série são muito antigas na escola, a maioria delas não tem o LV [apenas quatro fizeram o curso] e não quer se inscrever. (coordenadora de 3ª e 4ª série da Escola Beta).

Apesar de referir-se às séries finais do Ciclo I, o depoimento dessa coordenadora ilumina os resultados de alguns dos estudos de regressão em que o tempo de experiência do professor na 1ª série aparece em sentido inverso aos resultados dos alunos. Isso sugere que nem sempre anos de experiência acumulada são suficientes para garantir bons resultados de desempenho, podendo até mesmo implicar concepções e práticas mais consolidadas, difíceis de substituir por práticas calcadas em pressupostos teóricos diferentes.

Ora, se as avaliações de desempenho do Saresp têm sua matriz de referência organizada a partir dos pressupostos teóricos do Programa, compreende-se que os resultados de desempenho dos alunos sejam em sentido inverso ao do número de professores com maior tempo de experiência na 1ª série, pois tendem a evidenciar práticas de alfabetização que se distanciam da concepção de alfabetização assumida no Programa.

Além disso, a experiência da coordenadora parece indicar que a estabilidade do corpo docente na escola não é suficiente para garantir um trabalho consolidado e uníssono na equipe, fornecendo uma possível explicação para que a variável proporção de professores na escola há pelo menos três anos não ter assumido em todos os estudos o potencial explicativo para os resultados que se esperava.

Ao ser perguntada sobre o fato de a rede estadual dar prioridade a uma teoria de alfabetização, uma professora da 2ª série conclui:

O que está acontecendo com essa escolha da rede é que os professores dizem que “mesclam” as metodologias. E esse mesclar cria diversas confusões para o professor, que acaba não aplicando a teoria de forma coerente. À medida que o professor faz um treino ortográfico para uma atividade de diagnóstico, isso mostra que ele não entendeu a base da teoria. E aí, na hora de planejar no coletivo, se você tem um dado que não condiz com a realidade, ele não será útil para o seu planejamento, porque a equipe vai buscar um objetivo que não é o real. Hoje, há uma confusão muito grande (BE02TLVC_2).

Outra professora, que leciona na 1ª série, explicou sua opinião a respeito de o governo implantar um programa de formação com o alcance do Letra e Vida:

Acho que, para algumas pessoas, isso é um problema; principalmente para os professores que não conhecem ou não sabem aplicar os pressupostos, a adoção dessa concepção é um problema. *E não tem como obrigar os professores a mudar.* As colegas que não gostam do construtivismo não acreditam que as atividades podem ajudar os alunos a se desenvolverem, talvez por desconhecimento, talvez por falta de interesse. Acho que muitas pessoas não gostam porque ele é trabalhoso (BE01TLVC, grifo nosso).

Ao que parece, há uma questão prévia a considerar, que vai além do oferecimento de cursos de formação, como aponta uma das professoras:

Acho que a pessoa tem que, primeiro, querer se formar dentro daquela teoria. Há muita gente que vai para o Programa, mas não entende os pressupostos ou que não estão dispostos a trabalhar na teoria (BE01TLVC).

Cabe lembrar que o curso não foi obrigatório, e os idealizadores acreditavam que era necessário o professor buscar formação naquele pressuposto teórico. Contudo, mesmo com esse cuidado, os depoimentos mostram que diversos cursistas não se dispuseram a mudar sua prática. Considerando que se interessaram pela proposta, caberia uma investigação aprofundada dos motivos pelos quais os professores, aparentemente, tendem a não aplicar os pressupostos aprendidos. Seria por divergência teórica ou pelas dificuldades estruturais já mencionadas?

O indicador de prática pedagógica B revela que outros pressupostos de formação ainda aparecem imbricados no cotidiano das escolas, atestando a forte presença da mistura entre práticas ensinadas no curso e práticas pedagógicas relacionadas a pressupostos de alfabetização fônicos ou fonéticos.

Uma das professoras de 1ª série diz que “muitas colegas ajudaram no caminho de aprendizado da teoria [mas] nem todas as professoras na escola adotam esse teoria; isso não atrapalha o meu trabalho, mas não ajuda nas trocas entre professoras. Seria melhor ter mais colegas que pensem igual [a ela]” (BE01MLVC).

“Não é fácil trabalhar com pessoas que não compartilham dos mesmos ideais educacionais”, segundo uma professora de uma das séries iniciais da Escola Beta. E acrescenta:

As colegas pedem atividades, mas as aplicam de qualquer jeito, usando as atividades como suporte às práticas tradicionais [...] não é suficiente ter uma atividade, tem que saber aplicar dentro do construtivismo. Tem colega que pega a atividade e aplica de forma tradicional [circulando letras, dividindo sílabas] (BE01TLVC).

Na opinião de outra professora, isso cria uma tendência ao isolamento, ao trabalho solitário, visto que impõe restrições ao estabelecimento de parcerias de trabalho.

É difícil trabalhar com uma equipe que não acredita em um único pressuposto de trabalho. Na escola Beta as pessoas não trabalham puramente o construtivismo, mas sim fazem o que estão acostumadas e complementam o trabalho delas com o material do Programa, porque foi praticamente forçado que elas trabalhassem (BE01TLVC_2).

Diversos depoimentos indicaram contradições na escolha por uma ou outra filosofia de trabalho, restringindo as possibilidades de um esforço coletivo:

No curso, tem muitos trabalhos em grupo, que forçam o professor a trabalhar o coletivo; só que chegamos na escola e batemos de frente com o professor que não trabalha no coletivo, que não aceita trocar experiências, que não trabalha da sua forma e, portanto, não aceita suas sugestões de atividades, de projetos. Mas não é por causa dessas dificuldades que eu vou deixar de fazer o que acredito (BE01TLVC_2).

[O trabalho na escola] é bem solitário, porque, se a pessoa não acredita que dá certo, ela não vai aplicar [...] [há] pessoas que não fizeram o curso e estão perdidas, e não aceitam sugestões. E têm pessoas que terminam o curso e não aplicam o que aprenderam, porque a cabeça não abriu (BE01TLVC_2).

Dos dezoito professores da manhã, apenas quatro fizeram o curso. Há um prejuízo para o trabalho coletivo. Os professores que fizeram o curso conseguem estabelecer alguma parceria, mas os que não fizeram fazem outro tipo de trabalho. Se a maioria não fez, como discutir algo que a pessoa não conhece e, às vezes, não quer aprender? [...] Isso [a falta de uma HTPC mais longa no Ciclo 2] prejudica também as trocas entre pares e as possibilidades de estudo (BE03MLVC).

Os conflitos gerados na escola por essas diversas posturas são expressos por uma das professoras da Escola Beta:

Havia professores que acreditavam em uma forma de trabalho e sempre trabalharam daquela forma. O governo colocou a indicação de outra forma de trabalho sem propiciar muita preparação. Os próprios formadores não estavam, todos, bem preparados. Isso gerou conflitos. Há pouca preparação

dos professores para entender como a teoria funciona ou agrega à sua prática. Acho que há uma confusão muito grande na escola sobre a metodologia a seguir. Para trabalhar com os alunos, é muito pior, pois cada professor trabalha naquilo que acredita, e não há uma continuidade. Uma hora, se trabalha de forma mais tradicional, no ano seguinte, se trabalha da forma do Programa. Também há uma diferença entre os professores que fizeram a formação do Letra e Vida e aqueles que estão sendo formados na escola, pelo coordenador. Fica difícil trabalhar no meio disso tudo, e nem sempre há suporte na escola, de quem faz o Programa, de quem o organiza, para as escolas e professoras interessadas em aplicar aqueles pressupostos (BE02TLVC_2).

As diferenças e os conflitos apontados, em geral, são pistas para o entendimento das frágeis relações de dependência observadas entre a proporção de professores com Letra e Vida nas escolas e os resultados dos alunos. Ter participado do curso não implica necessariamente a transposição de seus pressupostos para o trabalho, como indica a bibliografia de referência e confirmam os diversos depoimentos de professores. E, ainda, aplicar os conteúdos aprendidos não significa fazê-lo adequadamente – os próprios depoimentos apontam dúvidas e dificuldades concretas para a operacionalização dos princípios aprendidos. De qualquer forma, uma das professoras pensa que a SEE deveria ter ações planejadas para lidar com a situação encontrada nas escolas:

[Seria necessário] mesclar pessoas resistentes com as que já trabalham com o pressuposto construtivista. Acho que isso ajudaria o professor mais resistente a refletir sobre sua prática. É necessário unir o grupo dentro da escola, não separá-lo. Hoje, há uma ruptura na escola, que as crianças sentem demais (BE01TLVC_3).

Ao considerar ao mesmo tempo que a proporção⁸ de professores, por escola, que fizeram o curso não é tão alta quanto se suporia e que há diversos graus de aplicação do curso, compreende-se que os resultados das análises de regressão nos agrupamentos sejam em geral esparsos.

Há outras questões relacionadas à apropriação dos conteúdos e ao compromisso dos professores com os resultados educacionais, que são apontadas pelos entrevistados como fundamentais para a análise dos impactos do Programa.

⁸ Considerando o número dos professores de 1ª e 2ª série que fizeram o Letra e Vida em relação ao número de professores de 1ª e 2ª da escola.

5.4.3 Apropriação dos pressupostos do curso e compromisso do corpo docente

Na Escola Alfa, observaram-se entre os professores diferentes níveis de apropriação dos pressupostos do Letra e Vida. Em termos de discurso, dentre as cinco entrevistadas, apenas duas (uma que cursou apenas um módulo e uma que concluiu o curso) falam do silabário como um recurso complementar aos pressupostos do Programa. Uma terceira professora também faz essa referência, mas com outra justificativa: trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, em séries avançadas, mas que ainda não se alfabetizaram e que, por alguma razão, não conseguem estabelecer relações. Assim, ela adota práticas fonéticas por acreditar, nesse caso, que a mecanização é melhor do que nenhum aprendizado. Menções ao trabalho em grupo, à necessidade de adequar atividades às necessidades dos alunos, à leitura diária e à leitura por prazer, à diversidade de rotinas que podem compor o planejamento, ao trabalho com listas e nomes próprios e ao entendimento das hipóteses de escrita dos alunos foram recorrentes em todas as entrevistas.

Nas palavras da diretora da Escola Beta:

Como a escola pode pensar no convencimento do professor para trabalhar dentro de um determinado pressuposto pedagógico [se muitas vezes] o diretor não tem ferramentas para combater posturas que são prejudiciais ao trabalho da equipe? [...] há diferentes níveis de comprometimento, o que prejudica o trabalho de equipe [...] como o diretor pode trabalhar com os professores que estão fazendo de conta que fazem um determinado tipo de trabalho, quando não estão?

Segundo a coordenadora de 1ª e 2ª série, não é possível, de imediato, perceber se o professor está realmente colocando em prática os pressupostos do Programa ou não. As “burlas” só são percebidas em algum tempo, quando se veem os resultados dos alunos ou quando há muita indisciplina.

Para ela, o coordenador não pode ter uma intervenção muito direta, mas pode “tentar fornecer modelos de trabalho [...] [favorecer não só] a troca de atividades, mas as explicações sobre como aplicá-las”, para fomentar discussões sobre diversas formas de atuar. Explica que a política da escola é evitar um confronto direto e respeitar as individualidades, as relações.

Em seu dia a dia de trabalho, a coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta constata que existem ali três grupos de professores: os professores que “mesclam metodologias” e até fazem as atividades (“seguem a maré”), mas sem acreditar que “aquela intervenção, aquela atividade, realmente dá certo”; os que “buscam seguir a teoria, acreditam nela, mas não fazem boas intervenções” e os que têm “discurso muito bom, [mas] a prática que não condiz com o

discurso”. Ela acredita ainda que algumas professoras têm pouca consciência de seu papel social como educadoras, que não é retomado no curso, fato que influencia seu empenho em ensinar e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Sua hipótese é corroborada pelo depoimento de uma das professoras da Escola Beta, que acredita que se deveria pensar numa forma de “melhorar a colaboração do coletivo, toda a escola deveria se mobilizar em torno do aprendizado. Falta uma participação maior da escola em torno do processo de aprendizado das crianças” (BE01TLVC_2).

Já nos idos de 1990, ao acompanhar a tentativa de implementação de um projeto alternativo de alfabetização em quatro escolas da periferia de São Paulo, Sanny Rosa mostrou quadros muito parecidos aos delineados aqui – práticas com “contornos construtivistas” na aparência, mas sem seu “espírito” – constatando que “a dificuldade no entendimento dos pressupostos teóricos foi, sem dúvida, obstáculo à promoção das mudanças pretendidas pelo projeto” (1994, p. 72).

Contudo, a realidade observada sugere que, mesmo quando o paradigma teórico não é plenamente compreendido e o grupo de professores não apoia o trabalho de quem o adota, a liderança e o suporte para o trabalho com base no Programa oferecido pela equipe técnica de cada escola parecem fazer diferença nos resultados. Nos estudos de regressão, a variável suporte à prática pedagógica foi destacada diversas vezes para explicar a variabilidade dos resultados dos alunos e, na maioria dos estudos, assumiu sentido direto em relação à variável dependente. Depoimentos obtidos na pesquisa de campo deram significado às análises estatísticas, como se vê a seguir.

5.4.4 Liderança da equipe técnica para a concretização do trabalho

Na Escola Alfa, verificou-se uma forte liderança do diretor e da coordenadora, bem como uma parceria estabelecida entre eles para a consolidação de um projeto pedagógico voltado para a concretização dos pressupostos pedagógicos ensinados no Letra e Vida e concretizados no Ler e Escrever. A própria escola se identifica como “construtivista”:

Quando os pais, na reunião, dizem que aprenderam com o a-e-i-o-u, ba-be-bi-bo-bu, tento explicar que, naquela época, [esse método] funcionava com uma determinada faixa da população, mas não atingia todo mundo. Assim, tento trazer para os pais a informação de que a gente trabalha desse jeito (diretor da Escola Alfa).

A coordenadora foi uma das formadoras do Letra e Vida e algumas das professoras da equipe foram suas alunas; portanto, já conhecem sua filosofia de trabalho.

O diretor parece presente e interessado no trabalho pedagógico da escola, fato que se refletiu no indicador de suporte pedagógica da escola, calculado a partir da resposta das professoras ao questionário do Saresp. Segundo a coordenadora, essa postura do diretor é um diferencial:

Ele [diretor] fez o Ler e o Escrever, então, ele tira algumas dúvidas comigo ou, às vezes, ele vem e pergunta “olha, isso é isso, né?”. Ele assiste algumas aulas. Eu ainda bato na porta para entrar; ele, não; mete a mão na porta e entra e, quando a professora percebe, ele está lá, assistindo a aula, olhando [risos]. Ele participa bastante. Outro dia, a professora [X] estava nervosa porque ela havia trabalhado bastante a produção de bilhete e, mesmo assim, um menino não entendia, disse que tinha ido à festa “e a pipoca estava muito gostava”. A professora estava nervosa, dizendo que “esse menino não se situa no tempo, eu não sei o que eu faço”. Aí, o diretor foi para a sala, pediu para eles refazerem, fazerem o melhor que podiam. Tirou a professora da sala e disse que ela podia abaixar a ansiedade, que aquela era uma classe PIC (coordenadora da Escola Alfa).

Nos registros das visitas à Escola Alfa, ressaltam-se em diversos momentos a unicidade do trabalho da coordenação e da direção e seu apoio recíproco, e nenhum professor entrevistado levantou dúvidas sobre a competência administrativa ou pedagógica da equipe gestora. Pelo contrário, algumas professoras fizeram questão de destacar que o diretor prima pelo cuidado do pedagógico da escola. Esse reconhecimento se reflete no indicador suporte à prática pedagógica da escola, o mais alto entre as três escolas visitadas.

A coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta explicou que a diretora dá apoio a seu trabalho, mas não no sentido de discutir as questões pedagógicas. Em sua opinião, ela confia no trabalho de coordenação, mas “a interlocução pedagógica é com a outra coordenadora, o suporte da direção é mais administrativo”.

Na Escola Gama, a diversidade entre os pressupostos de alfabetização com que os professores de 1ª série se sentiam mais confortáveis também foi observada nas outras escolas. Nesse sentido, a coordenadora acredita que seu papel é “mostrar ao professor como o trabalho dá certo”. Costuma divulgar os vídeos do curso e as atividades que dão certo, para “quebrar as resistências”, dando ideias de atividades coerentes com a teoria.

“Normalmente, eu gosto de usar o que eles fazem aqui dentro, trabalhos dos professores da própria escola, porque, quando usa o dado de dentro, que é da realidade deles, é mais fácil de convencer”, explica a coordenadora, que faz um trabalho de portfólio e procura acompanhar os alunos em cada classe. Também o testemunho dos professores da Escola Gama indicou que a coordenadora procura acompanhar seu trabalho e chega a propor

atividades e projetos de acordo com os pressupostos do Programa. Infelizmente, não foi possível encontrar a diretora em nenhum dos dias de visita.

Cabe destacar o papel que o conhecimento dos pressupostos do Programa e o suporte dos gestores ao trabalho dos professores parece ter no sentido de dar a estes condições de aplicar o que aprenderam no curso. Corroboram essa conclusão os resultados de análises estatísticas – quer as de regressão, quer as baseadas em árvores de decisão –, que também explicariam a diferença no desempenho das escolas Alfa e Gama, por exemplo.

5.4.5 Formação, orientação e acompanhamento dos professores em nível local

Na Escola Alfa, o reconhecimento da competência da coordenadora como formadora na perspectiva dos pressupostos do Letra e Vida foi recorrente na fala das professoras, e algumas chegaram a compará-la com outras formadoras, que não “tinham o conhecimento da nossa”.

Os professores entrevistados mencionaram um plano de estudos sistemático organizado pela coordenadora, com o aval da direção, com base em pressupostos do curso e do Ler e Escrever, tendo como objetivo o aprofundamento dos professores em temas como organização da rotina, ensino de ortografia e práticas de leitura, entre outros.

Nas visitas à escola, professores explicaram que a coordenadora verificava os planejamentos semanais, conferia as sondagens, não raro fazia observações em sala de aula e chegou a dar uma aula para ser observada pela professora regente. Alguns professores da equipe referiam-se à postura da coordenação como “parceira”; outros, como “exigente”. De qualquer forma, todos consideraram que ela dava o devido suporte à prática e afirmaram gostar muito do trabalho na equipe.

Já na Escola Beta, na opinião da diretora, o maior entrave ao trabalho de formação no interior da escola é a formação inicial dos professores, que ela considera precária, constituindo um fator que “cria resistências, principalmente quando o coordenador cobra o registro”. Para ela, “falta respeito da equipe para com o trabalho da coordenação”.

Refletindo sobre suas possibilidades de acompanhar o trabalho dos professores, a coordenadora de 1^a e 2^a série da Escola Beta comentou:

O que dá para acompanhar melhor são as atividades dos projetos, porque é possível montar portfólios, que são o registro do processo de trabalho naquela classe. É possível verificar se trabalhou um determinado gênero textual, observar a atividade que a professora deu, se ela atendeu aos alunos ou não etc. (coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta).

No entanto, a coordenadora ressaltou que o acompanhamento “é mais pelo documento”. Explicou que, às vezes, é possível assistir à aula de algumas professoras, na época dos projetos, mas não acompanhar as atividades cotidianas – isso, ela só consegue “acompanhar pelas rotinas da classe, pelas sondagens etc.” Segundo ela, “se o professor que passou pelo Programa não conseguiu se livrar de antigos paradigmas, que são fixos em sua prática, a formação da coordenação não fará muita diferença”. Acha que talvez, com a insistência, o professor, aos poucos, mude, “mas não há como garantir essa mudança”.

Já a coordenadora de 3ª e 4ª série da mesma escola apontou que sente dificuldade para fazer a formação dos professores, porque a prática de vários anos não muda facilmente. “Principalmente as professoras de Ciclo 2 acham que a rotina é um trabalho burocrático”. Explicou que tentou fazer um trabalho “mais dirigido à rotina”, mas ele sofreu uma quebra devido a outras demandas de trabalho no HTPC.

Como estratégia de formação, procura, quando possível, ser um modelo para o professor. Contou que foi a uma classe aplicar uma atividade cujo resultado chamou a atenção da professora para o projeto Ler e Escrever, mas considera que “a formação inicial do professor está muito deficitária, dificulta o estudo”. Em sua opinião, “o coordenador pode informar, mas não garantir a prática do professor”, e afirma que, por orientação recebida no curso do Ler e Escrever, tem procurado “fazer mais observações de aula com o intuito de auxiliar os professores a fazerem os alunos avançar”, frisando que a intenção não é cobrar determinada prática.

Na opinião da coordenadora das séries finais do Ensino Fundamental 1, outra influência na aplicação dos pressupostos do curso nas escolas é que os professores efetivos tendem a não cooperar com a coordenação no esforço de incorporar as indicações do curso à prática cotidiana, principalmente porque sentem que o Ler e Escrever foi uma “imposição”. Ela aponta que não há o que o coordenador possa fazer “se a professora não quer entrar no Programa”. Para ela, as professoras das séries iniciais têm mais tempo de HTPC para estudar,

planejar etc.⁹ Tem esperança de que “esse tempo maior seja estendido ao Ciclo 2”, quando pretende “apresentar algumas atividades, propor estudos dentro dessa teoria”.

Quanto à formação do professor no interior da escola, observa-se que os coordenadores tendem a acompanhar os professores de acordo com suas possibilidades, mas há limites para esse trabalho, que esbarra no número de turmas/professores da escola e na aceitação dos professores do paradigma teórico de alfabetização veiculado no Letra e Vida.

Para o diretor da Escola Alfa, falta formação adequada para a coordenação preparar a equipe de professores para o trabalho com os níveis mais elevados de competência leitora e escritora, seja na 1ª e 2ª série, seja em sua continuidade, na 3ª e 4ª.

A própria coordenadora da Escola Alfa entende sua formação como um limite:

Eu não sei se eu já te falei, mas eu não sou alfabetizadora. Então, eu não sei se eu faria o que elas fazem. Eu também tenho um limite na minha cobrança [...] Quando eu vejo que, de verdade, elas já fizeram tudo o que já sabiam e me perguntam “eu posso fazer assim?”, eu deixo, porque vejo que não tem jeito (coordenadora da Escola Alfa).

Uma professora de 2ª série diz que “os coordenadores nem sempre sabem responder as dúvidas que surgem durante o trabalho. Assim, não deveriam cobrar tanto o uso da teoria, já que não há suporte para acompanhamento” (BE02TLVC_4).

Muitas professoras relataram a necessidade de uma continuidade do Programa em forma de cursos, palestras, supervisão da prática e atividades de aprimoramento, para sanar dúvidas teóricas ou sobre encaminhamentos práticos originadas na aplicação dos pressupostos aprendidos do curso.

A análise dos depoimentos indica a preferência por atividades externas à escola, e a formação local, conduzida pelo coordenador, não deveria ser o único momento para essa interlocução: “Sinto falta de interlocução, de uma continuidade do Letra e Vida” (BE02TLVC_3).

Ao que parece, delegar ao coordenador a responsabilidade de suprir os professores em suas dúvidas teóricas parece um encaminhamento equivocado, ao menos enquanto não há mecanismos para garantir que esses coordenadores estejam conceitualmente preparados para se desincumbir de sua tarefa.

⁹ Como se viu no Capítulo 2, o aumento do número de horas do HTPC faz parte do projeto Ler e Escrever.

5.4.6 Dificuldades para a concretização dos pressupostos do curso na sala de aula

Em todas as escolas, tanto os professores entrevistados quanto a coordenação e a direção apontaram diversas dificuldades para a concretização dos pressupostos do curso.

Foram muito citadas dificuldades de gerenciamento da sala devido ao número de alunos por turma, produção de atividades diversificadas de acordo com as necessidades dos alunos para o atendimento à heterogeneidade e de administração do tempo didático e da rotina. Segundo os professores, no caso de alunos que demandam condições especiais de ensino, falta suporte especializado para o aluno e para o professor saber trabalhar com esse aluno.

O tempo e a organização para fazer os registros necessários à avaliação individualizada dos alunos também foi apontado como um fator que dificulta a concretização do que se propõe no curso. Alguns professores, principalmente nas escolas Alfa e Gama, também citaram a falta de verba para o preparo de material de ensino diferenciado (para impressão, plastificação etc.), fala também da direção e da coordenação da Escola Alfa.

Tanto o diretor quanto a coordenadora da Escola Alfa contam que, quando o professor não vê o resultado com o Letra e Vida, ele começa a lançar mão dos recursos que já usava antes. Especificamente, ela observa que, mesmo que se trabalhe dentro dos pressupostos que aprenderam no Letra e Vida, às vezes os alunos não evoluem, levando os professores à descrença e à retomada de práticas mais tradicionais. A fala de algumas professoras da Escola Beta ilustra essa percepção:

E o que fazer quando o suporte prático que eu domino, que eu conheço, não é suficiente para muitos dos alunos, para aqueles alunos que, seguindo a teoria, não consigo fazer avançar? (BE02TLVC_2).

Sempre me questionei sobre como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem do aluno, pois isso o curso não resolveu. [...] às vezes, o professor fica acomodado em uma informação, e depois chega uma informação nova, que desequilibra. Acredito muito na teoria do Letra e Vida, porque tem muita coisa que funciona com determinados alunos; mas vejo que, com alguns alunos, essa prática não funciona, e o método tradicional funciona (BE02TLVC).

Além disso, considerando o repertório e os conhecimentos prévios dos alunos ao chegar à 1ª série e o número de alunos por turma, a coordenadora da Escola Alfa não acredita que se possam aplicar os pressupostos do Letra e Vida como são ensinados. Finalmente, tanto ela quanto o diretor veem na rotatividade dos professores um problema que interfere na execução de qualquer projeto pedagógico e, portanto, não pode ser desconsiderado.

A coordenadora de 3ª e 4ª série supõe que, “além disso, o Programa é trabalhoso, exige muito preparo de atividades, um acompanhamento mais individualizado do aluno. Esse trabalho, juntamente com a falta de conhecimento teórico sobre os pressupostos, dificulta a concretização do Programa”.

Na percepção da coordenadora da Escola Gama, “os professores até acreditam na teoria, mas, por medo ou insegurança, acabam não usando”. Nesses casos, ela explica que procura levar o professor a pensar “que tipo de atividade eu posso preparar, se eu quero desenvolver essa habilidade no meu aluno – por exemplo, relatar? Ainda falta esse conhecimento para o professor”.

Professoras de 1ª série da escola Beta apontam como obstáculos:

[...] falta de apoio da família [...] [a] dificuldade de gerenciamento da sala de aula [...] [são] dificuldades que não estão relacionadas ao Programa, mas [sim ao] dia a dia de cada escola [...] se a criança fez Emei ou não, pois a falta de repertório de cantigas e histórias prejudica o trabalho proposto pelo Programa” (BE01TLVI_2).

[...] crianças imaturas, pais distantes, o material do Ler e Escrever não é suficiente e o professor tem que fazer atividades extras, questões de saúde/familiares da criança, poderia ter mais material pedagógico, jogos lúdicos para auxiliar na alfabetização (BE01TLVC).

Uma terceira professora de 1ª série afirmou sua afinidade com o Programa, mas disse que “não fica só nele”. Sente falta “de um preparo anterior da criança, que chega a primeira vez na escola sem saber nem segurar um lápis. É necessário ensinar a usar o caderno, a ensinar as letras do alfabeto; o material deveria contemplar isso; muitos conteúdos estão difíceis para as crianças” (BE01TLVC_3).

Problemas sociais e de saúde da clientela também foram ressaltados como empecilhos à transposição dos pressupostos do curso para a sala de aula:

Hoje, nos deparamos com crianças com problemas que não cabe a nós, professores, resolver. Fome, pais ausentes, óculos, dislexia etc. Falta um acompanhamento psicológico na escola, alguém que saiba identificar e suprir as necessidades dos alunos que o professor não sabe diagnosticar (BE01TLVC_2).

Uma professora de 2ª série tem opinião diferente:

[...] fui alfabetizada de forma tradicional, mas não gostava da repetição inerente ao método fonético. [...] Quando comecei a trabalhar, me espelhei em outra professora, que trabalhava mais com textos [...] a teoria construtivista é válida, mas há muitas dificuldades nas condições da escola, nas condições sociais das crianças e no número de alunos por sala para colocá-la em prática [...] independentemente do método, a criança se desenvolve [...] [procuro] priorizar atividades que agucem a curiosidade das crianças (BE02TLVC_4).

A coordenadora da escola Gama aponta outro problema, também dificilmente contornável: “muitas faltas de alunos prejudicam o projeto”. Observa-se que a maioria das dificuldades apontadas são inerentes ao cotidiano escolar: salas lotadas, alunos com pais ausentes, que não podem acompanhar sua lição, relação entre escola e família e faltas.

Essas questões já faziam parte do cotidiano escolar antes da existência do Programa. Influenciam, sem dúvida, o processo de alfabetização, que deve ocorrer apesar delas. Estaria esse discurso sendo utilizado como estratégia de contestação do Programa? Os formuladores do curso teriam conhecimento dessas limitações apontadas pelos professores? Teriam a preocupação de incorporá-las como temas de discutidas durante o curso, a fim de ampliar a formação do professor? De qualquer forma, muitos depoimentos mencionam conflitos entre o real e o ideal e mostram que a escola parece ter feito sua escolha: o possível.

5.4.7 Influência dos resultados obtidos pela escola na implementação do Programa

Aparentemente, as escolas têm sido palco de conflitos não só no debate teórico em torno da “melhor forma” de alfabetizar, mas também de incompatibilidades entre as práticas preconizadas pelo Programa e as cobranças externas, nem sempre coerentes com os pressupostos teóricos dessas práticas. As decisões políticas e as pressões feitas em função dos dados quantitativos, desconsiderando aspectos qualitativos importantes para a compreensão dos desafios da rede para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, também foram apontados como dificultadores da implementação plena do Letra e Vida nas escolas visitadas.

Na Escola Alfa, todos os professores relataram estudos feitos a partir dos resultados do Saresp, explicando que são importantes ferramentas para o aprimoramento do trabalho. No entanto, esses estudos são conduzidos pela coordenação e direção, não havendo relatos de estudos individuais sobre os dados do Saresp.

Nas entrevistas, três professores ensaiaram uma reflexão mais profunda sobre os resultados obtidos por seus alunos e pela escola em geral no Saresp: um acha a prova de 4ª série muito difícil em comparação ao que é cobrado nos anos anteriores; outro percebe uma incoerência entre os pressupostos de ensino e aprendizagem que são ensinados no Letra e Vida e a política de cobrança de resultados praticada pelo IDESP e um terceiro conta da frustração da equipe com esses resultados, apesar do empenho da escola para melhorá-los.

A equipe técnica tem uma postura crítica em relação à avaliação. Para a coordenadora, por exemplo, “a avaliação [Saresp] não respeita esse tempo da criança, na verdade. Essa é a grande questão”. Ela acha muito cedo para que os resultados melhorem muito e que essa pressão pode acabar tendo um efeito negativo (“desestímulo”) sobre os professores. Argumentou que o modelo tradicional ficou muitos anos na rede e acredita que a mudança vai ocorrer aos poucos. Entretanto, foi possível notar sua preocupação de aprofundar seus conhecimentos sobre a escala de avaliação e as intervenções pedagógicas necessárias para fazer com que os alunos galguem níveis mais altos de proficiência.

O diretor da escola Alfa destacou o fato de que as pressões da SEE por melhores resultados no IDESP, no Saresp e nos indicadores de alfabetização (cita o mapa da classe) atribulam o trabalho da escola. A coordenadora completou com o exemplo das professoras de 1ª série, que tendem a se concentrar em ajudar os alunos a se tornarem alfabéticos, em detrimento de outros objetivos educacionais igualmente importantes.

Já a coordenadora de 3ª e 4ª série da Escola Beta percebe as pressões como algo positivo para impulsionar as mudanças no interior das escolas:

Faz parte da cultura do brasileiro não ver importância em algumas coisas. [...] Alguns professores começaram a querer conhecer o Programa por conta do bônus. De certa forma, é uma devolutiva da avaliação que acaba dando elementos para o gestor trabalhar (coordenadora de 3ª e 4ª série da Escola Beta).

Segundo a coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta, alguns professores aplicariam atividades externas ao Programa devido à cobrança de resultados. Ela percebe uma prática pautada “na crença em outra forma de trabalho. Mas esses professores não parecem querer se indispor com a equipe e, portanto, fingem que aplicam o Programa”. Isso faz com que, aparentemente, haja um trabalho consistente na direção das indicações do Letra e Vida.

Assim, haveria um desconforto da equipe docente com os baixos resultados no Saresp, que espelham práticas não condizentes com o construtivismo: “O que acaba acontecendo é que a escola sobrecarrega os professores que aplicam o Programa, confiando que esses professores garantirão melhores resultados” (coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta).

A cobrança de resultados não considera o devido tempo para o professor se adaptar ao Programa. Como explicou a diretora da escola Beta:

O professor sabe que, se não aderir ao Ler e Escrever, todos os colegas serão prejudicados no Saresp. Assim, começa a existir uma pressão sobre o professor para que ele trabalhe numa determinada linha.

A escola pública abriga diversas crenças e pressupostos teóricos, e é difícil trabalhar em meio a essa diversidade. Segundo a coordenadora de 1ª e 2ª série da Escola Beta, as

formadoras da Cenp que fazem a formação dos coordenadores não dão resposta a essas angústias e situações que influenciam os resultados das escolas: há o discurso de que os coordenadores devem insistir na sensibilização dos professores, mas não há sugestões sobre como sensibilizá-los para a prática sociointeracionista.

A professora da 2ª série da Escola Beta, por exemplo, acha “necessário dar suporte sobre o que é o Programa para essas pessoas, ilustrando com seus resultados. Contudo, em alguns momentos, não há bons resultados para mostrar, e aí é o momento de questioná-lo” (BE02TLVC_2). Ela contou que estava entrando no terceiro bimestre da 2ª série e ainda tinha nove alunos silábicos com valor sonoro, o que fez com que colegas mais experientes questionassem o Programa – e ela não tinha respostas.

Ao mesmo tempo, pensa que só seria possível “ter uma ideia [dos resultados de sua prática de alfabetização] quando, daqui a três anos, os alunos da 1ª série estiverem na 4ª; aí, será possível ver se houve uma continuidade” (BE02TLVC_2).

5.5 Outras questões que demandam explicação

Uma surpresa da análise de regressão foi o fato de a porcentagem de professores com ensino superior ter assumido, em alguns casos, sentido negativo em relação aos resultados dos alunos. Esses resultados podem estar relacionados ao modo de construção da variável, que considerou o conjunto de todos os professores da escola que fizeram ensino superior, sem separar os que cursaram Pedagogia, dos que cursaram Magistério no Ensino Médio e, posteriormente, outras licenciaturas. Tal distinção poderiataria feito diferença na relação entre a formação e o preparo para a alfabetização.

De todo modo, se o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, indica a necessidade de nível superior admitindo como mínima a formação em nível médio para lecionar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é possível que parte dos professores cotejados na construção da variável tenha formação em Magistério ou em alguma licenciatura. Isso não significa que tenham sido adequadamente preparados para atuar em alfabetização, justificando o sentido negativo da variável ensino superior em relação à variável resultados.

Outra hipótese a considerar é que os cursos de formação superior não estejam preparando os professores para alfabetizar, pelo menos não segundo os pressupostos da matriz

de referência da avaliação do Saesp. Corroboram essa hipótese os depoimentos que apontaram o caráter deficitário da formação do professor não só nas teorias e práticas de alfabetização, mas em diversos sentidos (gestão de sala de aula, planejamento), e ressaltam os limites da formação no interior da escola, a cargo do coordenador.

O destaque do programa Letra e Vida, inclusive sobrepujando o ensino superior, que, pelos dados da regressão, não estaria preparando os professores como alfabetizadores, revela a importância de o poder público continuar investindo em ações de formação continuada, que muitas vezes, como já mostrou Gatti (2008), assumem caráter de educação compensatória, ante a debilidade de alguns currículos de faculdades de Educação para o ensino dos conhecimentos e das habilidades básicas esperadas dos alunos de 1ª a 4ª série.

Nesse sentido, o depoimento da coordenadora da Escola Gama é ilustrativo: ela avalia que os professores têm “dificuldade para preparar projetos dentro dos pressupostos da teoria de base” do Letra e Vida.

É possível, ainda, que se estejam refletindo nos dados a multiplicidade de modalidades de formação que tem estado ao alcance dos professores (ensino a distância, cursos semipresenciais) e mesmo a qualidade dos currículos de alguns cursos, que já tem sido considerada deficitária por outros pesquisadores.

Um exemplo do exposto é a pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita e realizada em 2008 pela Fundação Carlos Chagas, que revelou que as disciplinas com conhecimentos específicos sobre a docência (voltadas para a prática e para didáticas específicas) representam, no máximo, 30% da carga horária dessas graduações.

Outra hipótese é a de que talvez a própria formação em nível superior contribua para que o professor tenda a questionar orientações vindas de órgãos externos à escola que visem alterar práticas de sala de aula.

Não se trata, pois, de contestar a importância da formação em nível superior para o professor alfabetizador, mas sim de atentar para sua qualidade e pesquisar como e em que profundidade os cursos estão subsidiando a alfabetização dos alunos.

A coordenadora da Gama ressalta a importância do preparo específico para a alfabetização, pois sente “diferença quando o professor fez o programa Letra e Vida e não fez”. No primeiro caso, mesmo que não tenha “prática”, o professor “tem um conhecimento básico sobre o qual é fácil trabalhar, agregar a prática, exemplificar o conhecimento teórico”. Por isso, quando possível, ela recomendava a participação no curso, para que esses professores tivessem suporte um melhor.

Outro aspecto dos dados que chamou atenção foi o sentido negativo assumido pela variável proporção de professores que trabalha em apenas uma escola em relação aos resultados dos alunos nos diversos estudos realizados. É possível supor que, no âmbito do paradigma teórico que serve como referência para a avaliação, o trabalho coletivo e a troca de experiência entre os pares estimulada no Programa façam diferença no trabalho pedagógico. Se o professor trabalha apenas em uma escola, por mais que, teoricamente, ele tenha mais tempo para o planejamento, seu trabalho pode ser mais solitário, havendo menos possibilidades de trocar experiências, o que seria fundamental num projeto novo como o Letra e Vida. Contudo, a autora reconhece a fragilidade da hipótese para explicar os resultados.

Finalmente, vale comentar o comportamento da variável criada para a medição da influência da estabilidade sobre os resultados dos alunos, ou seja, a porcentagem de professores na escola há 3 anos ou mais.

Para coordenadora da Escola Gama há a grande rotatividade de professores. Quando “estão preparados para trabalhar dentro da teoria, vão embora, desmontando a equipe. E chegam professores que não sabem trabalhar na proposta, e a continuidade do trabalho que estava sendo feito fica prejudicada”. E, exemplificando o problema, explica que “muitas vezes, o professor de 1ª série trabalhou o ano inteiro dentro do Programa, chega um professor novo para a 2ª série, que não participou do curso, e quer trabalhar com cópia etc.”

Em alguns estudos de regressão, sobretudo nos que se conduziram em escolas da Cogesp, vê-se que a variável foi retida para explicar os resultados e assume sentido direto em relação a eles. Contudo, houve um caso com escolas da CEI em que seu sentido foi inverso aos resultados, contrariando o que era esperado pela pesquisadora, que acreditava que equipes estáveis teriam construído uma proposta pedagógica mais coerente e única.

Ao mesmo tempo, professores antigos numa mesma escola que adotem práticas mais tradicionais e resistam a novas formas de trabalho talvez possam contribuir para o entendimento dos resultados, que espelhariam práticas não necessariamente coerentes com as ensinadas no Programa.

Além de explicar a instabilidade dos resultados relativos à proporção de professores com Letra e Vida na escola e experiência do professor na 1ª série de pelo menos 3 anos, os depoimentos permitem relativizar o sentido inverso do indicador de suporte à prática pedagógica nas regressões ou sua relação com as menores médias nos estudos com árvores decisórias, visto que a experiência do coordenador e seu conhecimento em alfabetização, bem como o suporte da direção fazem diferença, de acordo com os depoimentos, para a garantia do

trabalho interno de formação. Além disso, outro diferencial seria a própria formação anterior do professor, por isso o indicador tem resultados tão diferentes entre as escolas.

Na pesquisa de campo, já se notava influência do Programa nas escolas, por referências à gestão da sala de aula e ao planejamento, ao material utilizado, aos projetos didáticos em andamento e ao material de leitura para os alunos. Várias vezes se mencionaram o Letra e Vida ou seu sucessor, o Ler e Escrever. Assim, não foi possível distinguir o que foi influência de um ou de outro, mas é certo que, juntos, impactaram, se não o resultado de todos os alunos, certamente a dinâmica das escolas da rede estadual.

Uma questão recorrente no discurso dos egressos do curso e dos representantes das equipes do trio gestor das escolas entrevistados foi a necessidade de ampliação do atendimento e a garantia de continuidade do Programa, para aprofundamento de estudo e monitoramento das ações ensejadas nas escolas.

Outro aspecto que uma possível reedição do curso poderia considerar são as especificidades dos contextos curriculares e as dificuldades que os professores encontram na aplicação dos pressupostos aprendidos na formação. Os dados quantitativos apontaram uma possível mistura de teorias de alfabetização nas escolas, e a pesquisa de campo reiterou-os e os esclareceu, acrescentando que alguns professores retomam práticas que tinham abandonado por não conseguir alcançar os resultados desejados a partir das orientações recebidas.

Essa é uma questão que os formadores devem procurar compreender, para pensar em estratégias para trabalhá-las, se for o caso. Em formação de professores, tem se falado na importância de as atividades virem ao encontro das necessidades de formação dos docentes. Ora, se se desconsideram tais necessidades e rechaçam as dificuldades encontradas na aplicação dos pressupostos teóricos que embasam a formação, a atividade perde seu sentido que, em última instância, é dar suporte aos professores para suas atividades.

Os limites desta pesquisa deram a conhecer à pesquisadora a realidade de três escolas, e seria relevante ampliar o diagnóstico dessas necessidades para toda a rede, a fim de dar continuidade a um investimento público que já ocorre desde 2003 no estado de São Paulo.

Além disso, considerando a natureza cíclica da aprendizagem, parece que as reivindicações que ecoaram nas três escolas não são descabidas e revelam interesse de aprimoramento em uma teoria de ensino complexa e que, portanto, requer estudo e reflexão. Para que se venha a dar continuidade ao projeto de trabalho proposto, deveriam ser levantadas e consideradas as demandas dos professores, suas dúvidas e necessidades de formação.

5.6 Síntese dos principais achados

A seguir, sintetizam-se as principais conclusões derivadas das informações dadas pelos professores, coordenadores e diretores. Os eixos do esquema destacam os temas que, na visão da pesquisadora, melhor subsidiam o entendimento dos possíveis impactos do Letra e Vida no desempenho dos alunos e nas concepções e práticas dos professores alfabetizadores.

Efeitos do Programa na formação do professor	<ul style="list-style-type: none">• Influência do curso na formação geral dos professores (sobretudo na concepção de aluno e de aprendizagem)• Subsídio às práticas de alfabetização, mudanças no modo de pensar a organização, o planejamento e a gestão da sala de aula e no tipo de atividade aplicada para favorecer a alfabetização.
Abrangência do Programa	<ul style="list-style-type: none">• O Programa atingiu uma parcela significativa de professores da rede estadual.• Alocação dos professores com formação pelo Letra e Vida em diversas escolas, onde eles nem sempre constituem a maioria da equipe.• Professores que começam o curso e não terminam.• Professores que fazem o curso e não lecionam no ciclo de alfabetização.• Participação no curso não significa prática afinada com os pressupostos de alfabetização construtivistas.
Apropriação dos pressupostos do curso e suas implicações na consolidação do trabalho	<ul style="list-style-type: none">• Níveis diferentes de apropriação dos pressupostos construtivistas de alfabetização pelos professores.• Diversos participantes do Programa tendem a não aplicar os pressupostos aprendidos.• Outros pressupostos de formação aparecem imbricados no cotidiano das escolas, comprovando a forte presença da mistura entre práticas ensinadas no Letra e Vida e outras relacionadas a outros pressupostos de alfabetização.• Restrição das possibilidades de trabalho coletivo e conflitos na escola.• Essas condições talvez expliquem as frágeis relações de dependência observadas entre a proporção de professores com Letra e Vida nas escolas e os resultados dos alunos.

Uso de material ou atividades propostos pelo Programa

- Níveis diferentes de uso do material de referência pelos professores.
- Limitações impostas pela estrutura física e organizacional das escolas influenciam o uso do material e das atividades recomendadas.
- Uso paralelo de material baseado em outras práticas de alfabetização e do fornecido pela SEE/SU enseja a convivência de abordagens de alfabetização que tendem a ser conflitantes em termos de concepção e pressupostos.

Suporte à prática pedagógica nas escolas

- Importância da liderança e do suporte para o trabalho pela equipe técnica de cada escola para a concretização do trabalho pedagógico com base no Letra e Vida.
- Nível de suporte é diferente as escolas. A formação do coordenador no Programa parece fazer diferença para o acompanhamento do trabalho.
- Limites ao trabalho de formação a ser realizado no interior das escolas esbarram em questões relativas a cooperação e formação inicial do professor, preparo do coordenador pedagógico para exercer essa função e suas condições estruturais para acompanhar o trabalho dos professores.

Dificuldades para a concretização dos pressupostos do Programa na sala de aula

- Decisões políticas e pressões exercidas a partir de dados quantitativos, desconsiderando aspectos qualitativos.
- Há uma indicação dos formadores dos órgãos intermediários como a Cenp ou até mesmo das DEs de que os coordenadores devem insistir na sensibilização dos professores para trabalharem dentro da proposta do Programa, mas não haveria sugestões que iluminassem os coordenadores e diretores sobre como conquistá-los para a prática construtivista.
- Rotatividade dos professores nas escolas.
- Natureza trabalhosa da proposta do Letra e Vida, que exigiria dos professores muito tempo para o preparo das aulas.
- Dificuldade de os professores obterem os resultados desejados com a aplicação dos pressupostos propagados no Programa, levando à descrença e à retomada de práticas que adotavam antes.
- Salas lotadas, alunos com pais ausentes, que não podem acompanhar a lição, relação escola *versus* família, ausências dos alunos.
- Professores se ressentem de falta de interlocução e de uma continuidade da formação propiciada pela equipe do Letra e Vida. Alguns citam a necessidade de uma ação de acompanhamento, nas escolas, por representantes da equipe da supervisora do Programa.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo trata do alcance dos propósitos da pesquisa e da adequação da metodologia utilizada à investigação do problema delineado; além disso, resalta os principais achados sobre os impactos do programa Letra e Vida no desempenho de alunos e sua eventual influência nas concepções de alfabetização e na atuação dos professores que concluíram a formação. Também faz recomendações relacionadas aos resultados obtidos e a cuidados que poderiam concorrer para ultrapassar alguns dos limites da pesquisa. O texto termina arrolando os desafios que se colocam para a consolidação da avaliação de programas de formação continuada de educadores, tendo em vista o desenvolvimento dessa temática de estudos e sua relevância para a formulação de políticas educacionais.

1 Alcance dos propósitos da pesquisa

A pesquisa visou apreender os efeitos da formação continuada sobre a concepção de alfabetização e a atuação dos professores e seus impactos nos resultados de desempenho de alunos. Para isso, tomou como objeto o programa Letra e Vida, implantado em 2003 pela SEE/SP, examinando especificamente a 1ª série do ciclo de alfabetização, em que se analisou a relação entre formação dos professores e resultados dos alunos. Para a análise dos efeitos do curso nas concepções dos professores e em sua atuação, entrevistaram-se coordenadores, diretores e professores de 1ª a 4ª série que tivessem participado do Programa, dando prioridade aos professores do ciclo de alfabetização.

Como se sabe, o Brasil não tem ainda uma tradição em avaliações de impacto, possivelmente em função da complexidade da metodologia que envolvem. Assim, embora se possam apontar aspectos para aprimoramento, este trabalho pode representar um avanço, pelo delineamento de uma metodologia que explora dados já produzidos pelo sistema oficial de ensino, reorganizando-os e reinterpretando-os para compreender o impacto da formação docente sobre os resultados de desempenho de alunos.

Nesse sentido, consideraram-se informações do contexto de implementação do curso para iluminar as análises, num esforço de compreensão da influência do Programa nas

concepções de alfabetização e na atuação de professores que concluíram seus três módulos. Em suma, foram objetivos do trabalho:

- Encontrar evidências, na organização do trabalho em sala de aula, da aplicação de princípios metodológicos do Letra e Vida.
- Procurar indícios, no discurso dos professores, que evidenciassem a influência da formação recebida em sua prática cotidiana.
- Arrolar dificuldades e desafios que se impuseram aos professores na aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso.
- Analisar eventuais diferenças no desempenho de alunos de 1ª série de escolas da rede estadual paulista no Saresp que se pudessem atribuir ao Letra e Vida.

O estudo recorreu à metodologia mista, mesclando dados quantitativos e qualitativos com vistas a atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável.

Assim, uma análise exploratória inicial dos dados quantitativos, sobretudo das respostas dos professores de 1ª e 2ª série ao questionário e dos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série na prova, ambos instrumentos do Saresp 2007, possibilitou um refinamento dos instrumentos de coleta de informações da pesquisa de campo. Da mesma forma, o recurso à empiria iluminou o olhar sobre as análises quantitativas, levando a pesquisadora a propor novas variáveis que não haviam sido previstas no projeto inicial e mesmo a alterar as técnicas estatísticas propostas inicialmente. Como decorrência, pode-se ressaltar a importância desse cotejamento de informações para afinar o olhar do pesquisador na busca de possíveis explicações relacionadas ao objeto de pesquisa.

1.1 Houve influência do Letra e Vida na concepção de alfabetização e na atuação de professores?

No que tange à identificação de evidências de *aplicação de princípios metodológicos do Letra e Vida* na organização do trabalho em sala de aula, a realidade observada nas três escolas visitadas permite afirmar que ela depende do contexto da escola e de sua equipe de professores e gestores, bem como dos recursos disponíveis.

O conhecimento da coordenação e da direção dos pressupostos do Programa e o suporte ao trabalho a partir do marco teórico que ele veicula pareceram importantes para dar

aos professores condições de aplicar o que aprenderam no curso. Tal conclusão se baseia nos resultados das diversas análises estatísticas, quer as de regressão, quer as baseadas em árvores de decisão, que confirmaram as observações feitas nas escolas.

Pelos depoimentos dos professores, pode-se afirmar que os impactos do Programa em suas concepções e em sua prática profissional se deram no plano do discurso pedagógico. Percebida na análise descritiva das questões para a escolha das que comporiam os indicadores, a tendência de os professores responderem ao Saresp 2007 de acordo com as teorias aprendidas no curso se repetiu em alguns depoimentos colhidos na entrevista semiestruturada. Havia também professores que colocavam suas dúvidas, aparentemente menos preocupados em mostrar o conhecimento teórico adquirido do que em precisar ou aprofundar seus conhecimentos.

Contudo, não raro, quando os profissionais entrevistados davam exemplos de sua prática, eles destoavam de seu discurso, assim como o exame do caderno dos alunos.

Assim, parte dos depoimentos obtidos nas entrevistas foi marcado por jargões teóricos, impossibilitando afirmações mais precisas sobre até que ponto o discurso refletia realmente concepções pedagógicas dos professores.

Diga-se, todavia, que a visita às escolas revelou aspectos que certamente fazem diferença na implementação do Programa. Destaca-se, primeiramente, sua abrangência. Apesar de aparentemente ter atingido grande número de professores – quando se consideram todas as turmas de 1ª e 2ª série do estado ou, proporcionalmente, todos os professores de Ensino Fundamental I –, vê-se que o número de concluintes do Letra e Vida ainda não os torna maioria na equipe das escolas.

Segundo os entrevistados, isso gera descontinuidade no trabalho pedagógico no decorrer das séries do Ensino Fundamental I, além de isolamento de professores que procuram seguir a proposta disseminada, que não conseguem fazer parcerias, em virtude da falta de colegas que compartilhem sua afinidade com a proposta do Programa. Talvez a mudança educacional, que por sua natureza já é complexa, fosse favorecida por equipes compostas por profissionais com afinidades teórico-metodológicas, que potencializariam o estudo e o trabalho coletivos em direção aos pressupostos do Letra e Vida.

Também fica claro em diversos testemunhos que, quando o professor não adota uma determinada forma de trabalho, poucos são os mecanismos e instrumentos legais e institucionais na escola pública paulista que permitam ao gestor uma intervenção efetiva junto ao professor para garantir a unicidade do projeto pedagógico da escola e a adoção de determinada concepção pedagógica. Note-se, inclusive, que a Constituição Federal e a LDB

garantem a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, gerando uma tensão em relação à implementação de programas centrados numa proposta única. Além disso, cabe lembrar que o tipo de mudança pretendida requer mudança de valores, o que não se faz por decreto nem automaticamente, pela proposição de novas ideias e práticas pedagógicas.

A estratégia que resta à escola é o convencimento e a formação do professor *in loco*, tarefa que, pelo projeto Ler e Escrever, continuação do Letra e Vida, fica a cargo do coordenador, que muitas vezes não tem preparo ou formação nos pressupostos do Programa para ajudar os professores em suas dúvidas e dificuldades.

Além disso, a escola é alvo de diferentes políticas e programas que acontecem simultaneamente e chegam a ter objetivos contraditórios. Essa complexidade do contexto de implementação de programas ou ações da política educacional influencia sua concretização e muitas vezes desfigura os objetivos originais, limitando a implementação e o alcance dos resultados esperados.

No caso do Letra e Vida, um exemplo seriam as incoerências geradas pela política de cobrança de resultados, atreladas à bonificação das escolas a partir de indicadores como o Idesp, ou o conflito entre o controle das DEs sobre os estágios de aquisição da base alfabética em que se encontram os alunos de cada classe e o que preconiza a teoria de base do Programa quanto aos estágios de desenvolvimento e ao tempo de aprendizagem do sistema de escrita.

Ora, as mensagens das duas políticas são contraditórias, e, entre elas, está o professor, que deve adaptar o que aprendeu no curso ao que já sabia e ainda responder às demandas da SEE/SP. Outra incongruência entre os diversos programas é a profusão de material didático que chega às mãos dos professores pelo Ler e Escrever e pelo PNLD, este induzindo a um trabalho pautado no livro didático, o qual, muitas vezes, organiza a alfabetização em aportes contrários aos do Letra e Vida, expressos no material do Ler e Escrever.

Conclui-se que, em geral, os impactos do Letra e Vida são notados essencialmente no discurso dos professores, nem sempre consonante com as práticas observadas nesta pesquisa. Diversos fatores explicam as dificuldades de implementação dos pressupostos do curso na sala de aula. Algumas delas são macroestruturais, entendidas aqui como características da política educacional mais ampla, com suas tensões e contradições; outras, mesoestruturais, ligadas a problemas de estrutura e organização das escolas que interferem no trabalho escolar. Finalmente, no nível microestrutural, estão as dificuldades dos próprios professores – compreender a teoria disseminada no Programa e transpô-la para a sala de aula.

Independentemente do nível dessas limitações, o olhar atento sobre elas por parte dos gestores da SEE/SP e das escolas, bem como dos supervisores e responsáveis pelo Programa

poderia ensejar ações para minimizá-las, contribuindo para potencializar a implementação Letra e Vida.

1.2 É possível falar em impactos do Letra e Vida sobre o desempenho dos alunos?

No que se refere aos impactos do programa sobre os resultados discentes, pode-se concluir que estes foram contextuais, ou seja, as análises revelaram que a proporção de professores com o curso só concorre para explicar os resultados dos alunos aliada a outras características do contexto das escolas. Essa constatação corrobora a da literatura especializada (Schneider et al., 2007; Sosa, 1993; Suchman, 1971): as relações de causalidade, que são a base para as afirmações de impacto, são contextuais, e é preciso compreender a cadeia de eventos que faz diferença em determinada situação, agindo como causas conjuntas para o efeito observado (no caso, os resultados de desempenho dos alunos).

Os dados dos diversos estudos exploratórios baseados na técnica da regressão múltipla revelaram que nem sempre a variável proporção de professores que participaram do Letra e Vida foi uma explicação relevante para os resultados dos alunos. Em geral, o destaque para a formação dos professores pelo Programa ocorreu nos estudos em que houve controle das variáveis de formação em nível. De todo modo, há que ressaltar que, mesmo quando essa variável se destacou, sua influência sobre os resultados dos alunos foi pequena, mas estatisticamente significativa, coerentemente inclusive com achados de estudos internacionais.

Quando se compararam as porcentagens de alunos nos grupos de proficiência no nível 6, que reúne habilidades cognitivas mais complexas, em escolas cuja totalidade de professores teve formação do Letra e Vida, essas taxas foram tendencialmente mais altas do que as das escolas sem professores com essa formação.

O estudo exploratório por meio das árvores de decisão permitiu constatar que não raro o melhor caminho se obterem maiores ganhos de desempenho é ter equipes com altas proporções de professores com Letra e Vida. O Programa se destacou em escolas da Cogesp, que também contavam com altos indicadores de suporte à prática pedagógica.

A triangulação de diferentes técnicas para a análise dos impactos do Letra e Vida sobre os resultados de desempenho dos alunos da 1ª série mostrou tendências recorrentes. Apesar de nuances observadas nas análises de regressão e no estudo com árvores de decisão, as variáveis relacionaram-se aos resultados de forma semelhante, permitindo concluir que o

Programa faz diferença nos resultados dos alunos a depender da composição da equipe e do contexto de cada escola. O estudo de comparação apontou uma tendência à diferenciação das escolas com professores que têm essa formação.

Em suma, ao se considerar a natureza das variáveis utilizadas, todas transformadas em proporções que mediram indiretamente as relações em estudo, e a impossibilidade de estudar diretamente os resultados dos alunos do professor que fez o Letra e Vida, era de esperar que os resultados fossem menos expressivos, devido ao recurso metodológico que certamente atenuou os resultados das regressões. No entanto, representado no estudo pela proporção de professores nas escolas que dele participaram, o Programa se destacou como explicação dos resultados de desempenho dos alunos, sendo possível supor seus impactos nesses resultados. Em investigações futuras, caberia analisar os impactos em outras séries, em que a aprendizagem dos alunos está possivelmente mais consolidada.

2 Desafios para a consolidação da avaliação de programas de formação continuada

Finalizando, é necessário comentar as limitações do presente estudo e indicar temas para pesquisas futuras.

Primeiramente, o fato de não se contar com uma base de dados longitudinal da rede estadual de ensino de São Paulo com abrangência estável dos dados coletados e de seu tratamento limitou a análise de resultados baseada numa metodologia que exigia o controle de variáveis. Também um cuidado na organização das avaliações e no tratamento de dados, permitindo a relação entre os diversos bancos de dados, a codificação dos professores e a ampliação das informações coletadas, bem como a melhoria da qualidade dos questionários, contribuiria para o aprimoramento dos sistemas de informação já existentes.

Políticas e projetos que mudam constantemente, informações que não foram “controladas” pelos aplicadores do Saresp (e que poderiam ser úteis à gestão do sistema), desafios técnicos e metodológicos para manutenção da unicidade nas propostas e equivalência de resultados são parte dos aspectos que devem ser considerados pelos elaboradores dos programas educacionais, se o objetivo for avaliá-los com validade interna e externa.

No entanto, há razões para supor que essas limitações podem ser ultrapassadas, considerando que têm sido amplamente discutidos em âmbito nacional e internacional caminhos para o aprimoramento dos sistemas de avaliação, pela literatura produzida no

campo da avaliação de programas sociais, em busca de potencializar o uso de seus resultados pelos tomadores de decisão.

Foi nessa perspectiva que se delineou este estudo, cujos desafios eram conhecidos desde o princípio, mas só reiteraram a opção pelo objeto de estudo, pelo desejo de contribuir para a produção de conhecimento sobre avaliação de impactos de programas educacionais.

Também chamou atenção o acesso restrito aos bancos de dados da SEE ao público em geral e aos pesquisadores em particular, pois era de esperar que ela favorecesse o desenvolvimento de pesquisas em educação e o aprimoramento da reflexão teórica sobre as análises de resultados do sistema educacional.

Assim, considerando as possibilidades e os limites desta análise, uma primeira recomendação à equipe do Programa seria que ele contemplasse o planejamento sistemático de avaliações (etapas de coleta de dados com instrumentos diversos) da implementação e dos resultados tanto no nível dos usuários imediatos (professores) quanto nos impactos sobre os alunos. A condução de pesquisas em diferentes contextos poderia contribuir para o esclarecimento dos resultados obtidos nesta tese.

Para entender melhor que aspectos dos programas de formação interferem nos resultados dos alunos e como o fazem, há que codificar adequadamente a qualidade e quantidade de dados disponíveis nas diversas unidades de análise. Assim, seria possível aprimorá-los, corrigir rumos e tomar decisões gerenciais, que era uma das finalidades da avaliação aqui proposta.

Além disso, estudos sobre impactos de cursos de formação continuada, inclusive replicando desenhos de pesquisa e análise de outras avaliações, poderiam fazer avançar as discussões metodológicas sobre as possibilidades de avaliar seus impactos nos professores e nos alunos, posto que, no Brasil, essa é uma discussão que apenas se inicia.

É necessário persistir nos debates teórico-metodológicos em torno das avaliações de impacto, pois elas são fundamentais para a configuração de um sistema de responsabilização e controle social com vistas ao alcance do bem comum que, no contexto do objeto de pesquisa dessa tese, se traduz no aprimoramento da formação dos professores e na melhoria dos resultados dos alunos em seu processo de alfabetização. Isso porque, quando estão envolvidos recursos públicos e interesses da população, a constatação dos impactos dos programas educacionais e a busca pelo seu constante aprimoramento não é uma questão de planejamento educacional, mas de garantia de direitos sociais.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 09, p. 57-70, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=57>>. Acesso em: 19 jan. 2011.
- _____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUERRONDO, I. Los desafios de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: CONFERÊNCIA REGIONAL EL DESEMPEÑO DE LOS MAESTROS EM AMERICA LATINA Y EL CARIBE: Nuevas Prioridades. Brasília, DF: Unesco/MEC/BID, jul. 2002.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.
- ALKIN, M.; CHRISTIE, C. A. An evaluation theory tree. In: ALKIN, M. C. (Ed.). **Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004. p. 12-66.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742006000300007.
- ANDRÉ, M. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.
- ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/IEE, 2009. p. 29-40.
- BAKER, J. L. **Evaluating the impact of development projects on poverty: a handbook for practitioners**. Washington: The World Bank, 2000. (Direction in development.)

- BAKKE, L. L. M. B. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2006. 236 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.
- BARRETTO, E. S. S. Apropriação social da pesquisa em educação. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Fundação Joaquim Nabuco**, Recife, 1 a 3 dez. 2008.
- _____. Capacitação a distância de professores do ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 18, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.
- BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. (Coord.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, vol. 4.)
- BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.
- BAUER, A. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: Inep, v. 91, n. 228, p. 315-344, mai./ago. 2010.
- _____. **Usos dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. 154p e CD Rom, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BENÍTEZ, M. R. S. **Modelo para La evaluación del impacto de los programas de alfabetización**. Havana: Casa Editora Abril/Unesco, 2007, p. 31-54.
- BESSA, N. M. Comentários sobre a proposta da Orealc/Unesco para mediação da qualidade em educação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, FCC, n. 2, p. 91-98, jul./dez. 1990.
- BICKMAN, L. Impact assessment. In: MATHISON, S. **Encyclopedia of evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005, p. 194.
- BOGNAR, V. L. T. **O Programa “Letra e Vida” no Ensino Fundamental: São Caetano do Sul (2002-2007)**. (Mestrado). Universidade São Marcos: São Paulo.01/07/2008, 1v, 179p.

BOMENY, H. (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios**. São Paulo: FGV Editora, 1997.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORKO, H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. **Educational Researcher**, v. 33, n. 8, 2004. Disponível em: <http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. FUNDEB. **Mais recursos, novas vagas e qualidade na escola pública**, jun. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docfundeb.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF – Manual de Orientação**. Brasília, DF: SEB, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf>. Acesso em: 10 fev 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos**. V. 1. São Paulo: SEE/SP, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador**. Brasília, fev. 2002. 2V.

_____. SECRETARIA DO EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRITO, M. J. P.; NEIVA, E. R. Modelo multinível de avaliação de impacto do treinamento no trabalho. **Educação profissional: ciência e tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 87-100, jul./dez. 2007.

BROOKS, M. The Community Action Program as a Setting for Applied Research. In: CARO, F. (Ed.). **Readings in Evaluation Research**. New York: Russell Sage Foundation, 1971. p. 53-62.

- BRUNNER, J. J. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.** Buenos Aires: Unesco/IIPE, 2003, p. 67-84.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro: Anped, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.
- CALIL, R. **No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos – a experiência do programa Letra e Vida em Piracicaba.** (Mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo: São Paulo. 01/09/2008. 1v. 99p.
- CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação?, **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.
- CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- CARO, F. (Ed.). Evaluation Research: an overview. In: _____. **Readings in Evaluation Research.** New York: Russell Sage Foundation, 1971. p. 1-34.
- CASTELHANO, V. J. C. **Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o Programa Letra e Vida.** (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo. 01/06/2008, 1v, 145p.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. 8 de setembro – Dia da Alfabetização. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=5398>>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y El Caribe; UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura. **Financiamiento y gestión de La educación en América Latina y El Caribe.** Santiago de Chile: Unesco, 2005. (Série Seminarios y Conferencias n. 43).

- CHALITA, G. Apresentação – Letra e Vida: contribuindo para criar um país de leitores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Letra e Vida – programa de formação de professores alfabetizadores**: coletânea de textos. São Paulo: SEE/SP, 2003, v. 1.
- COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Letra e Vida**, s/d. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORYN, C. L. S. The Fundamental Characteristics of Research. **Journal of Multi-Disciplinary Evaluation**, Kalamazoo, MI, n. 5, p. 124-133, Sep. 2006. Disponível em: <<http://evaluation.wmich.edu/jmde>, ISSN 1556-8180>. Acesso em: 28 nov. 2010.
- COTTA, T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF: Enap, ano 49, n. 2, p. 103-124, abr./jun. 1998.
- CRESWELL, J. W. **Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
- CRESWELL, J. W; PLANO CLARK, V. Understanding mixed methods research. _____. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007, p. 1-19.
- CUNHA, J. V. A.; COELHO, A. C. Regressão Linear Múltipla. In: CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise Multivariada**: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. São Paulo: Atlas, 2009, p. 131-231.
- DAVIS, C. et al. A. Posturas docentes em cursos de formação de professores em serviço: é possível transformá-las no curto prazo? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 40, p. 279-304, mai./ago. 2008.
- DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, FCC, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1990.

- DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teacher's professional development: toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, CA: Aera/Sage Publications, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.
- DeVELLIS, R. F. Guidelines in Scale Development. In: _____. **Scale Development: theory and applications**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991, p. 51-90.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- DONALDSON, S.; CHRISTIE, C.; MARK, M. **What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?** Los Angeles: Sage Publications, 2009.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.
- EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Contribuições à prática pedagógica – 1. **Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos**. V. 1. São Paulo: Cenp, 2003. p. 1 -5. (Unidade 3.)
- EZEMENARI, K; RUDQVIST, A.; SUBBARAO, K. **Impact evaluation: a note on concepts and methods**. Poverty Reduction and Economic Management Network/The World Bank, Jan. 1999.
- FERREIRA, F. R. F. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: iniciativas derivadas do Profa em dois municípios do estado do Rio de Janeiro**. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERRO, A. L.; KASSOUF, A. Avaliação do impacto dos programas de Bolsa Escola na Incidência de Trabalho Infantil no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 31, 2003, Porto Seguro, BA. **Anais do Encontro**, 2003. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2003/artigos/F32.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2006.

- FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.
- FRADE, I. C. A. S. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriações e efeitos. In: _____. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 632 p. (Coleção Didática e Prática de Ensino.) Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf>. Acesso em: 3i dez. 2010.
- _____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, H. S. (Org.). Dossiê alfabetização e letramento. **Educação: Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, v. 32, n. 1, 2007.
- FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: FRANCO, C.; BONAMINO, A.; BESSA, N. (Orgs.). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.
- FRANCO, C. Estudo sobre Avaliação da Educação e Valorização do Magistério. **CONSED RH – GT Valorização do Magistério** – Março de 2005. Mimeo.
- FRANCO, C. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 127-133, 2001.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. São Paulo: Artmed, 2001. p. 15-28.
- FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea.)
- FRIEDLANDER, D.; ROBINS, P. K. Evaluating program evaluations: new evidence on commonly used nonexperimental methods. **American Economic Review**, Pittsburg, v. 85, n. 4, p. 923-937, 1995.
- FULLAN, M. **Change Forces: probing the depths of educational reform**. London: Falmer Press, 1993.

- FUNARO, V. M. B. O (Coord.). **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso. Parte I (ABNT).** São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.
- FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 12, p. 25-34, 1992.
- GARCIA, C. M. Formação de professores principiantes. In: _____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. p. 110-130.
- GARET, M. et al. (Ed.). What makes Professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal.** Thousand Oaks: Sage Publications, v, 38, n. 4, p. 915-945, Win. 2001.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- _____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2008.
- _____. Formação continuada e professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, 2 v. (Relatório de Pesquisa).
- GOMES, F. B. **A formação do formador:** sujeitos formadores e sujeitos em formação. 2008. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GREENBERG, B. G. Evaluation of social programs. In: CARO, F. (Ed.). **Readings in Evaluation Research.** New York: Russell Sage Foundation, 1971. p. 155-175.
- GROSSMAN, T; HIRSCH, E. State policies to improve teacher professional development. **Issue Brief**, Washington, DC: NGA Center for Best Practices, Oct. 2009. Disponível em: <<http://www.nga.org/Files/pdf/0910TEACHERDEVELOPMENT.PDF>>. Acesso em: 20 out. 2010.

GUARATINGUETÁ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Programa Letra e Vida, s/d. Disponível em: <http://www.deguara.com.br/letra_e_vida.htm>. Acesso em: 28 jun. 2008.

GUSKEY, T. R. Closing the knowledge gap on effective professional development. **Educational Horizons**, v. 87, n. 4, p. 224-233, Summer 2009. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=EJ849021&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ849021>. Acesso em: 2 dez. 2010.

_____. New perspectives on evaluating professional development. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PESQUISA EDUCACIONAL, Apr. 1999, Montreal, Quebec. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=ED430024&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED430024>. Acesso em: 19 jan. 2011.

_____. Staff Development and Teacher Change. **Educational Leadership**. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, v. 42, n. 7, p. 57-60, Apr. 1985. Disponível em: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198504_guskey.pdf>. Acesso em: 23 fev 2011.

GUSKEY, T.; SPARKS, D. Linking professional development to improvements in student learning. In: Reunião Anual da **Associação Americana de Pesquisa Educacional**, abr. 2002, Nova Orleans. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=ED464112&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED464112>. Acesso em: 19 jan. 2011.

_____. Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. **Journal of Staff Development**, Oxford: National Staff Development Council, v. 17, n. 4, 1996. Disponível em: <http://www.learningforward.org/news/jsd/f_gusky.cfm>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. Complexities in evaluating the effects of staff development programs. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PESQUISA EDUCACIONAL**, abr. 1991, Chicago. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED331795.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

HANUSHEK, E. A. Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 19, n. 2, p. 141-164, 1997.

- HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores: efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis.** 2008. 297 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 42, n. 2, p. 371-406, Summer 2005.
- HOOVER, K. D. **Causality in macroeconomics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001; _____. The logic of causal inference: econometrics and the conditional analysis of causality. **Economics and Philosophy**, n. 6, p. 207-234, 1990.
- INGVARSON, L.; MEIERS, M.; BEAVIS, A. Factors affecting the impact of professional development programs on teacher's knowledge, practice, student outcomes and efficacy. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, AZ, v. 13, n. 10, Jan. 2005. Disponível em: <[http:// epaa.asu.edu/epaa/v13n10/](http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/)>. Acesso em: 10 mai. 2010.
- JACOB, B. A.; LEFGREN, L. The impact of teacher training on Student Achievement: quasi-experimental evidence from School reform efforts in Chicago, 2002, Cambridge, MA. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w8916.pdf>>. Acesso em: 24 dez 2010.
- KAYANO, J.; CALDAS, E. L. Indicadores para o diálogo. GT Indicadores – Plataforma Contrapartes Novib. Série Indicadores, n. 8, out. 2002. (Oficina 2.)
- KAPLAN, D. Causal inference in non-experimental educational policy research. In: PLANK, D. N.; SCHMIDT, W. E.; SYKES; G. (Eds.). **Aera Handbook on Education Policy Research.** Washington, D. C.: AERA, 2009. p. 139-153.
- KELLSTEDT, P. M.; WHITTEN, G. D. Evaluating Causal Relationships. In: _____. **The fundamentals of political science research.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 45-66.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre: Artmed/UFGM, 1999.
- LEEuw, F.; VAESSEN, J. **Impact evaluations and development: NONIE'S guidance on impact evaluation.** Washington: The World Bank, 2009.

- LICHT, M. Multiple regression and correlation. In: GRIMM, L.; YARNOLD, P. **Reading and understanding multivariate statistics**. Washington: American Psychological Association, 1995. p. 19-64.
- LIMA, A. G. **Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa**. 2008. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/IEE, 2009. p. 75-84.
- LOPEZ-ACEVEDO, G. Professional Development and Incentives for Teacher Performance in Schools in Mexico. **The World Bank: Reports and Publications**, Washington, DC, Mar. 2004. Disponível em: <<http://www-wds.worldbank.org>>. Acesso em: 15 nov. 2008.
- MADAUS, G.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. L. Program evaluation: an historical overview. In: _____. (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983. p. 3-22.
- MADURO, C. M. R. C. **Programa Letra e Vida**. Limeira: SME Limeira, 2010. Disponível em: <http://www.limeira.sp.gov.br/secretarias/sme/letra_e_vida_smelimeira_2010.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.
- MAFFEZZOLLI, E. C. F.; BOEHS, C. G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 95-110, jan./jun. 2008.
- MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos.)
- MATHISON, S. **Encyclopedia of evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.
- McCLENDON, M. J. Causality and Social Science. In: _____. **Multiple Regression and causal analysis**. Illinois: FE. Peacock Publishers, 1994, p. 1-19.
- MEIRA, S. R. **Formação do professor alfabetizador pelo Profa: avaliação do programa**. 2004. 230 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

- MOHR, L. **Impact analysis for program evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1992.
- MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** Brasília, DF. 2006. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.
- MORDUCHOWICZ, A. Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran, Buenos Aires: Unesco/IPE, 2006. Disponível em: <<http://www.iipebuenosaires.org.ar>>. Acesso em: 17 jan. 2011.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2010.
- NASCIMENTO, C. R.; SOLIGO, R. Leituras e leitores. **Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos**. V. 3, São Paulo: Cenp, 2005. p. 1 -7. (Unidade 4.)
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. **An Overview of quantitative and qualitative data collection methods**, Arlington, VA. Disponível em: <<http://www.nsf.gov>>. Acesso em: 15 nov. 2007.
- NAVARRO, J. C. La Evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: Unesco/IPE, 2003. p. 147-164.
- NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 13, p. 35-64, jan./jun. 1996.
- NEUMAN, S. B.; CUNNINGHAM, L. The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. **American Educational Research Journal**, Washington, DC: Aera/Sage Publications, v. 46, n. 2, p. 532-566, jun. 2009.

OLIVEIRA, I. S. T. **Os recursos midiáticos para a formação continuada de professores alfabetizadores**: o programa Letra e Vida. 2009. 157 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Marília, Marília, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO ECONÔMICA E O DESENVOLVIMENTO. Draft NONIE statement on impact evaluation. In: MEETING OF THE DAC NETWORK ON DEVELOPMENT EVALUATION, 7, 20-21 Feb. 2008. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/19/29/40104352.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. **Outline of principles of impact evaluation**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/46/16/37671602.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2010.

PENUUEL, W. R. et al. What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. **American Educational Researcher Journal**, Washington, DC: AERA/Sage Publications, v. 44, n. 4, p. 921 –958, Dec. 2007.

PESTANA, M. I. G. S. Avaliação educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez/IEE, 2009. p. 53-64.

PIATTI, C. B. **Formação continuada**: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

POHL, S. et al. Unbiased causal inference from an observational study: results of a within-study comparison. **Educational evaluation and policy analysis**. California: AERA/Sage Publications, vol. 31, n. 4, p. 463-479, Dec. 2009.

PONCIANO, L. **Bairros paulistanos de A a Z**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2002.

PROGRAMA LETRA E VIDA 2007, 2007. Produzido pela SEE/Municípios parceiros para o Encontro com Secretários dos Municípios parceiros. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/letra_e_vida/proposta_letra_e_vida2007.pdf>. Acesso em: 10 out. 2007.

RAUDENBUSH, S.; WILLMS, J. D. The organization of schooling and its methodological implications. In: _____. **Schools, Classrooms, and Pupils**: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective. San Diego: Academic Press, 1991. p. 1-12.

- RAUDENBUSH, S.; BRYK, A. **Hierarchical Linear Models** – applications and data analysis methods. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002, p. 1-37.
- RIGOLON, W. A formação continuada de professores alfabetizadores. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 445-468, jul./dez. 2008.
- ROGERS, P. **Causal inference for program theory evaluation**, Jun. 2010. Disponível em: <<http://genuineevaluation.com/causal-inference-for-program-theory-evaluation/>>. Acesso em: 7 dez 2010.
- ROSA, S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 29.)
- ROSSI, P.; FREEMAN, H. Monitoreo del programa para su evaluación. In: _____. **Evaluación: un enfoque sistemático para os programas sociais**. México: Trillas, 1989.
- ROSSI, P. H., FREEMAN, H. E., LIPSEY, M. W. **Evaluation: a systematic approach**. 6th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
- ROWAN, B.; CORRENTI, R.; MILLER, R. J. What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: insights from the Prospects study of elementary schools. **Teachers College Record**. New York: Teachers College/Columbia University, v. 104, n. 8, p. 1.525-1.567, Dec. 2002.
- RUS PEREZ, J. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/IEE, 2009. p. 65-73.
- SAMMONS, P. et al. Key Characteristics of Effective Schools: A review of School Effectiveness Research. **Education Resources Information Center**, 1995. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED389826.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.
- SÃO PAULO (Estado). PORTAL DA BIBLIOTECA VIRTUAL DE SÃO PAULO. Cenp/SEE. **Programa Letra e Vida**, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/projetos/bv/script2.xis&base=cds&from=00086&to=00086>>. Acesso em: 27 set. 2010.
- _____. **Sumário executivo do Saresp 2005 e 2007**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Resolução SE-86, de 19 de dezembro de 2007a. 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. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: São Paulo, 2007a. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190086.%20Tem%20também%20uma%20versão%20em%20DOC%20Ono%20cei.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. Secretaria de Educação. Portal do Governo do Estado de São Paulo, 20 ago. 2007b. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Conhecendo os resultados do Saesp 2003**. São Paulo: FDE, 2005a.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida**: coletânea de textos. V. 3. São Paulo, 2005b.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação Continuada Teia do Saber**. São Paulo, fev. 2005c. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Projeto%20Basico%20%202005.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2010.

_____. Secretaria de Educação. Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, 2005d. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:OpW2f-uhoNgJ:deadamantina.edunet.sp.gov.br/Editais/Mat_Estudo_Fund_Casa/perfil_docente.doc+Resoluçã+SE-90,+de+9+de+dezembro+de+2005&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESiwVjvxIOTYlcK79PKcJL8_sKFzM1imDGPA_jUbUUGShA0zDpOzBI6PUGJJNfY5Nce2hRxY3j4BZZLcLs4PfX27n-OX2ULsuypaDIxPWSEduk-dcv6L-ggH5Lm5RNU-n8DOY0H&sig=AHIEtbR1mFXfNW9iLVhZI6WwgiXV72waDg>. Acesso em: 31 jan. 2011.

_____. **Níveis da escala de desempenho em leitura e escrita**: ensino fundamental – ciclo I – 1ª e 2ª séries, 2004. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/01_02_EF.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores alfabetizadores Letra e Vida**: coletânea de textos. V. 2. São Paulo, 2003a.

- _____. Secretaria de Educação. **Política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 2003b. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- _____. Secretaria de Educação. **Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE/SP, 2003c. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.
- _____. Secretaria da Educação. **Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente: conheça mais**. São Paulo, 1995.
- _____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ler e Escrever: justificativa**. São Paulo: SEE, s/d[a]. Disponível em: <<http://lereescrever.edunet.sp.gov.br/site/Programa.aspx>>. Acesso em: 25 out. 2008.
- _____. Secretaria de Educação. **SARESP 2004: Condições de adesão da rede municipal e particular**, s/d[b]. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2004/subpages/condi_ad_mu.htm>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- _____. Secretaria de Educação. **Saresp 2002: conhecendo os resultados da avaliação**. São Paulo: FDE, s/d[c].
- SCHROEDER, L. D; SJOQUIST, D.; STEPHAN, P. **Understanding regression analysis: an introduction guide**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1986. (Quantitative Applications in the Social Sciences.)
- SCHNEIDER, B. et al. **Estimating causal effects using experimental and observational designs: a think tank white paper**. Washington, DC: American Education Research Association, 2007.
- SCRIVEN, M. A summative evaluation of RCT methodology: and an alternative approach to causal research. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Kalamazoo, v. 5, n. 9, p. 11-24, Mar. 2008. Disponível em: <http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde_1/article/view/160/186>. Acesso em: 1 dez. 2010.
- _____. Can we infer causation from cross-sectional data? **National Academy of Sciences**, 2005. Disponível em: <http://www7.nationalacademies.org/bota/School-Level%20Data_Michael%20Scriven-Paper.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

- _____. **Hard-won lessons in program evaluation.** San Francisco, CA: AEA/Sage Publications, 1993. (New Directions for Program Evaluation)
- _____. **Evaluation thesaurus.** Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.
- _____. New frontiers of evaluation. **Evaluation Practice.** Science Direct, v. 7, n. 1, p. 7-44, Feb. 1986.
- _____. Evaluating Educational Programs. In: CARO, F. (Ed.). **Readings in Evaluation Research.** New York: Russell Sage Foundation, 1971. p. 49-53.
- SHADISH, W.; COOK, T.; LEVITON, L. **Foundations of Program Evaluation: theories of practice.** Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.
- SHADISH, W; COOK, T; CAMPBELL, D. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.** Boston: Brooks/Cole, 2002.
- SHAVELSON, R. J. **Statistical reasoning for the behavioral sciences.** 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1996.
- SILVA, S. A. C. **Produção de texto na sala de aula: encontros e desencontros com o Letra e Vida.** 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
- SILVESTRE, Fernanda Gustavo. **Programa "Letra e Vida": conteúdos lingüísticos, formação do alfabetizador e possíveis lacunas.** 2009. 197p. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.
- SMITH, C.; GILLESPIE, M. Research on Professional development and teacher change: implications for adult basic education. In: NCSALL (Org.). **Review of Adult Learning and Literacy: A Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.** Disponível em: <http://ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2010.
- SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. ISSN 0100-1574>. Acesso em: 22 nov. 2008.

- SOARES, J. F. Qualidade e Equidade na Educação Básica Brasileira: A Evidência do SAEB-2001. **Education Policy Analysis Archives**, v. 12, n. 38, p. 1-24, 2004.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 435-473, mai./ago. 2007.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.
- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008.
- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2011.
- SOSA, E. Varieties of causation. In: SOSA, E.; TOOLEY, M. (Org.). **Causation**. New York: Oxford University Press, 1993. p. 234-242.
- SOUSA, S. M. Z. L. 40 anos de contribuição à pesquisa educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.
- _____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOUSA, S. M. Z. L. et al. Avaliação educacional e gestão: iniciativas no âmbito do município e do estado de São Paulo. In: Anuário do GT Estado e Política Educacional. **Política, gestão e financiamento da educação**. São Paulo: Anped, 2000. p. 429-435.
- SOUSA, S. M. Z. L.; BRITO, D. T. S. Subsídios para avaliação do projeto de capacitação de recursos humanos: Programa Edurural/NE. In: MEC/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Capacitação de profissionais da educação: perspectivas para avaliação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1987. p. 17-28.
- SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

- STAKE, R. **The art of case study research**, California, CA: Sage Publications, 1995, p. 85. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=ApGdBx76b9kC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=naturalistic+generalizations+and+Robert+Stake&source=bl&ots=KsPLm5Np9q&sig=jFg6BXFFCzHCbkyo4FHZNjvbaoc&hl=pt-BR&ei=vUddTdjLLszOgAf9xKmFDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCoQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 17 fev 2011.
- STUFFLEBEAM, D. L. Evaluation values and criteria checklist. March 2001. The Evaluation Center Home Page. Kalamazoo, MI. Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/wp-content/uploads/2010/05/values_criteria.pdf>. Acesso em: 25 fev 2011.
- _____. **Institutionalizing evaluation checklist**. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, 2002, p. 1. Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/institutionalizingeval.pdf> Acesso em: 23 fev. 2011.
- STUFFLEBEAM, D. L.; CORYN, C. L. S. **Evaluation Theory, Models and Applications**. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.
- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluation theory, models, and applications**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007.
- STUFFLEBEAM, D. L.; WEBSTER, W. J. An analysis of alternative approaches to evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, California: Aera/Sage Publications, v. 2, n. 3, Mai./Jun. 1980.
- SUCHMAN, E. A. Evaluating Educational Programs. In: CARO, F. (Ed.). **Readings in Evaluation Research**. New York: Russell Sage Foundation, 1971. p. 43-48.
- _____. **Evaluative Research: principles and practice in public service and social action programs**. New York: Russel Sage Foundation, 1967.
- SULBRANDT, J. La Evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos causales. In: KLIKSBERG, B. (Org.). **Pobreza: un tema impostergable**. Nuevas respuestas a nivel mundial. México, DF: Fondo de Cultura Económica – FCE/Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo – Clad/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1993. p. 309-350.

- SUPOVITZ, J. A. Translating teaching practice into improved student achievement. In: FUHRMAN, S. (Ed.). **National Society for the Study of Education Yearbook**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2001, p. 81-98.
- SUPOVITZ, J. A.; TURNER, H. The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. **Journal of research in science teaching**, Malden: National Association for Research in Science Teaching (NARST)/John Wiley & Sons, v. 37, n. 9, p. 963-980, 2000.
- TEITEL, L. An Assessment Framework for Professional Development Schools: Going Beyond the Leap of Faith. **Journal of Teacher Education**, Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)/Sage Publications, v. 52, n. 1, p. 57-69, jan./fev. 2001.
- THE INDEPENDENT EVALUATORS' WEBRING. *Definitions of evaluation types, approaches and fields*. Disponível em: <http://www.evaluatorswebring.net/Independent_evaluators_webring_definitions_May06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.
- TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998, p. 173-191.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Disponível em: <<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/biome/bioqui.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2011.
- VAITSMAN, J.; RODRIGUES, R.; PAES-SOUSA, R. **O sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais**: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. Brasília: Unesco do Brasil, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148514por.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- VERDUG, E. **Public Policy and Program Evaluation**. New Jersey: Transaction Publishers, 2008.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005a.

_____. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 32, p. 43-55, jul./dez. 2005b.

_____. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, p. 5-35, 1997a

_____. **Avaliação educacional e o avaliador**. 1997. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997b.

_____. **Termos técnicos em medidas educacionais: glossário**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.

_____. Impactos dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 27, p. 69-71, dez. 1978.

WALLACE, M. Making sense of the links: professional development, teacher practices, and student achievement. **Teachers College Record**. New York: Teachers College/Columbia University, v. 111, n. 1, p. 573-596, Feb. 2009.

WEISS, C. **Evaluation: methods for studying program and policies**. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

WEISZ, T. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos**. V. 1. São Paulo: SEE/SP, 2003.

_____. Didática da leitura e escrita: questões teóricas. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida**, s/d. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

WILSON, S. M.; BERNE, J. Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 173-209, 1999. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1167270>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Edusp/Gente, 2004.

APRESENTAÇÃO

Este CDROM contém os anexos e apêndices cujas referências encontram-se no corpo do texto. A seguir arrolam-se os arquivos do CD, bem como descreve-se previamente seu conteúdo.

Anexo A – Estrutura dos módulos e materiais do Letra e Vida

Anexo B – Itens do questionário do SARESP 2007 para professores de 1ª e 2ª série usados na construção dos indicadores

Apêndice A – Instrumentos de coleta de dados

I – Roteiro semi-estruturado para análise do Letra e Vida

II – Questionário para os coordenadores do Programa

III – Questionário semi-estruturado para o professor das classes observadas

IV – Roteiro semi-estruturado para entrevistas com gestores na escola

V – Roteiro de observação para sala de aula de 1ª série

Apêndice B - Entrevista com a consultora da SEE responsável pela supervisão do Programa

Apêndice C - Entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Programa Letra e Vida na FDE

Apêndice D – Resultados das análises de regressão

Apêndice E – Resíduos das regressões

Apêndice F - Tabela 1 – Matriz de correlação das variáveis para estudos de regressão

ANEXO A – ESTRUTURA DAS UNIDADES DO PROGRAMA LETRA E VIDA

Quadro 1: Conteúdos do Módulo 1 do Programa Letra e Vida

Módulo 1, Unidade 1	Programa de formação de professores alfabetizadores - Expectativas de Aprendizagem; Contribuições do registro escrito; Escrever é preciso! – Equipe Pedagógica do Programa; Memórias; Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização; Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos.
Módulo 1, Unidade 2	Cem anos de perdão – Clarice Lispector; Memória de livros – João Ubaldo Ribeiro; Finá de ato – Anônimo; Recomendações a uma professora iniciante; Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas – Telma Weisz; Elaborando um mapa textual; Modelos de ensino e aprendizagem.
Módulo 1, Unidade 3	Píramo e Tisbe – Ovídio; A história dos livros; Assombrações de agosto – Gabriel Garcia Márquez; Amostras de escrita para análise – Ricardo e Antonio; Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado – Telma Weisz; Minha estação de mar – Domingos Pellegrini Jr.; Darcy Ribeiro; Eros e Psique – Fernando Pessoa; Amostras de escrita para análise; Contribuições à prática pedagógica I; Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender; Leitura orientada do texto: “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”.
Módulo 1, Unidade 4	Morte e Vida Severina – João Cabral de Melo Neto; Um eterno principiante; Aeroporto – Carlos Drummond de Andrade; Existe vida inteligente no período pré-silábico? – Telma Weisz; Por que e como saber o que sabem os alunos; Direitos imprescindíveis do leitor – Daniel Pennac; Da utilidade dos animais – Carlos Drummond de Andrade; Maria Angula – Conto da tradição oral equatoriana; Contribuições à prática pedagógica 2
Módulo 1, Unidade 5	O primeiro beijo – Clarice Lispector; O artista inconfessável – João Cabral de Melo Neto; 500 anos de Brasil – José Francisco Borges; Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem; Roteiro para planejamento de atividade; Evolução da escrita da aluna Maiara.
Módulo 1, Unidade 6	Ítaca – Kaváfis; As longas colheres – História da tradição sufi; Vó caiu na piscina – Carlos Drummond de Andrade; O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem – Telma Weisz; O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes – Telma Weisz; Entrevistando um professor; Orientação de leitura dos textos “O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem” e “O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes”.
Módulo 1, Unidade 7	A linha mágica – lenda francesa; Texto sem título iniciado por “Um jornal é melhor...”; Considerações sobre as atividade do Programa Ler para Aprender; Cabo-de-guerra; Texto em alemão 1; Texto em alemão 2; Alfabetização – Parâmetros Curriculares Nacionais; Para ensinar a ler – Rosana Soligo; Verdadeiro ou falso?.
Módulo 1, Unidade 8	Lixo – Luís Fernando Veríssimo; Colhendo os frutos da glória – João Ubaldo Ribeiro; Zumbi; Planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura; Contribuições à prática pedagógica – 3; Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem (leitura).
Módulo 1, Unidade 9	Concertos de leitura – Rubem Alves; Isadora Duncan; Felicidade Clandestina – Clarice Lispector; Alfabetização e ensino da língua; Entrevistando Caetano Veloso; Um apólogo – Machado de Assis; Poema em linha reta – Álvaro de Campos; Baleia – Graciliano Ramos; Transcrição de textos “A menina do chapéu verde” e “Os gatinhos”; A menina do chapéu verde; Os gatinhos; Proposta didática de alfabetização; O papel do professor – Frank Smith.
Módulo 1, Unidade 10	Aprender nunca é o que se espera!; A moça tecelã – Marina Colasanti; Língua – Caetano Veloso; Quando o planejamento faz diferença; Contribuições à prática pedagógica – 5; Planejar é preciso – Rosa Maria Antunes de Barros.
Módulo 1, Unidade 11	Conto de verão no. 2 – Bandeira Branca – Luís Fernando Veríssimo; Para Maria da Graça – Paulo Mendes Campos; Uma noite no paraíso – Ítalo Calvino; Sobre a avaliação.

Fonte: SEE/CENP. Letra e Vida- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos – Módulo 1. São Paulo, 2003.

Quadro 2: Conteúdos do Módulo 2 do Programa Letra e Vida

	Apresentação – Carta aos professores cursistas
Módulo 2, Unidade 1	Primeira aventura de Alexandre- Graciliano Ramos; É possível ler na escola? Delia Lerner; Diferentes formas de organização dos conteúdos; Expectativas de aprendizagem para o módulo 2; Dez importantes questões a considerar; Cem anos de perdão – Clarice Lispector.
Módulo 2, Unidade 2	A fábula da água e da galinha – Leonardo Boff; Doras e Carmosinas – Fernanda Montenegro; Como um rio – Thiago de Mello; Quadro de referência para o trabalho semanal; Depoimentos das professoras Rosa Maria e Marly; Entrevista com a professora Rosinalva Dias; Quadro para a elaboração de uma rotina.
Módulo 2, Unidade 3	As lágrimas de Potira – Lenda indígena; Ambição e ética – Stephen Kanitz; O sábio da Efologia – Malba Tahan; Trabalho pedagógico com nomes próprios; Atividades com nomes próprios – Quadro; Roteiro para planejamento de atividade.
Módulo 2, Unidade 4	A terceira margem do rio – João Guimarães Rosa; Lampião e Maria Bonita – Biografia; Uma mulher que se abre – Marize Castro; Lista de palavras; Cartas a Theo – Van Gogh; O pescador e o gênio – Conto árabe; Caminhos de minha terra - Jorge de Lima; Professor (a) imagine a seguinte situação...; Roteiros para o planejamento de atividade; Listas – Escola Ativa; Contribuições à prática pedagógica – 7.
Módulo 2, Unidade 5	Parlendas, frases feitas e trava-línguas – Ricardo Azevedo; Causo 2 – Eduardo Galeano; A aranha – Orígenes Lessa; Análise de atividade de alfabetização; Roteiro para planejamento de atividade; O que são poemas, canções, cantigas de roda... – Escola Ativa; O sonho de Habib, filho de Habib – Conto sufi; Sopa de Pedras – conto popular; Zeus – Heloísa Prieto.
Módulo 2, Unidade 6	Não sabia que era preciso – José Saramago; Hoje de madrugada – Raduan Nassar; Retrato em branco e preto – Tom Jobim e Chico Buarque; Aprender a linguagem que se escreve; Chapeuzinho Vermelho – Irmãos Grimm; Chapeuzinho Vermelho – Autoria desconhecida; Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau – Pedro Bandeira.
Módulo 2, Unidade 7	Um imenso lápis vermelho – Fanny Abramovich; Papos – Luis Fernando Veríssimo; A terra onde não se morre nunca – Ítalo Calvino; Curupira – versão lida para as crianças; Curupira – versão recontada; Curupira – versão revisada pelos alunos; Revisão de textos – PCN; Roteiro para planejamento de atividade; Registro reflexivo da professora Rosalinda; Caatinga: um grito de socorro pela vida – Silvanito Dias; O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra – Chefe Seattle; A profecia – Tatiana Belinky; Produção do aluno Renan; Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos – Telma Weisz; Festa na floresta – Clarice Lispector.
Módulo 2, Unidade 8	Entrevista com Sebastião Salgado; Viver é muito perigoso – Guimarães Rosa; O discurso de Macotas – Manuel Benício; Coletânea de textos – Sugestões para o trabalho de textos com os alunos; Contribuições à prática pedagógica – 8.
Módulo 2, Unidade 9	O fim da banda – Rubem Alves; Papel de parede e livros – Elias Canetti; A tempestade – William Shakespeare; Análise comparativa; Análise comparativa – conclusões; Verdades e mentiras sobre a cópia; Texto para ler em voz alta; Carta avaliativa.
Módulo 2, Unidade 10	A moura torta – Conto Popular; Negrinha – Monteiro Lobato; O mundo e um moinho – Cartola; Proposta de avaliação

Fonte: SEE/CENP. Letra e Vida- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos – Módulo 2. São Paulo, 2003.

Quadro 3: Conteúdos do Módulo 3 do Programa Letra e Vida

	Apresentação: Carta aos professores cursistas, De escritor para Professor, De nós para vocês
Unidade Especial	A mãe perfeita – Lucinha Araújo; Expectativas de aprendizagem do Módulo 2.
Módulo 3, Unidade 1	O homem que odiava segunda-feira – Ignácio de Loyola Brandão; Limonada – Mikail M. Zochtchenko; O temporal no Amazonas – Thiago de Mello; Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica – Telma Weisz.
Módulo 3, Unidade 2	O que saber e como aprendê-lo – Roger C. Shank; Infância e poesia – Pablo Neruda; Siri recheado e o cacete – João Bosco e Aldir Blanc; Características de um projeto – Quadro; O que qualifica um bom projeto? – Equipe técnica do Centro de Estudos e Informações/Crecheplan; Coletânea de projetos didáticos; A encantada Chapeuzinho Vermelho – Edilene Pincinato e Elisabete M.G. Sereno; A assinatura contra a corrupção do escrito – Béatrice Fraenkel; O amor – Caetano Veloso e Ney Costa Santos; Relatórios sobre dois projetos; A mulher do vizinho – Fernando Sabino; Poemas de Adélia Prado; A verdade e a mentira – Diléia Frate; Anotações sobre os projetos apresentados no programa Projetos de Leitura e Escrita; Roteiro para escrita de relatório avaliativo; Conjunto de amostra de escrita de adultos.
Módulo 3, Unidade 3	Primeira carta – Paulo Freire; A bordo do Rui Barbosa – Chico Buarque; A seca e o inverno – Patativa de Assaré; As idéias de Paulo Freire – Vera Barreto; A concepção “bancária” como instrumento de opressão. Seus pressupostos. Sua crítica – Paulo Freire; O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? – Ângela B. Kleiman; Velocidade da informação desafia educação moderna – Marcelo Gleiser; O peru de Natal – Mário de Andrade; Depois do baile – Leon N. Tolstói Tem um causo aí de um tempo – Alunos do Programa de Educação de Adultos –FEUSP.
Módulo 3, Unidade 4	Tocando em frente – Almir Sater e Renato Teixeira; Reencontro – Dráuzio Varella Hai-kais – Millôr Fernandes e Paulo Leminski; Como ganhar o mundo sem sair do lugar – Rosângela Veliago; Como devemos encaminhar situações de leitura para que os alunos se tornem leitores interessados e competentes; Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos; Leituras e leitores – Célia Regina do Nascimento e Rosaura Soligo.
Módulo 3, Unidade 5	O mercador de coisa nenhuma – Antônio Torrado; Foram muitos, os professores – Bartolomeu Campos de Queirós; Conselho – Darcy Ribeiro; Para que ensinar ortografia? – Artur Gomes de Morais; Uma reflexão sobre as normas ortográficas – Artur Gomes de Morais; Minha mãe – Niki de Saint Phalle; Chocolate – Marcelo Duarte; Tabacaria – Fernando Pessoa; Texto do aluno Luis Guilherme; Texto da aluna Camila; Texto do aluno Orlando; Quadro-síntese sobre os tipos de erro ortográfico; Situações de ensino-aprendizagem I: refletindo sobre a ortografia a partir de textos – Artur Gomes de Morais; Contribuições à prática pedagógica – 9.
Módulo 3, Unidade 6	Adivinhe quem vem para jantar – Pasquale Cipro Neto; Coincidência – Rubem Fonseca; Canto da estrada aberta - - Walt Whitman; A prática em discussão; Texto não-estruturado – José Saramago; Textos não-estruturados; Pontuação: a gramática da legibilidade – Telma Weisz; Pontuação – Parâmetros Curriculares Nacionais; Questionário de avaliação final para os professores que terminam o curso em abril/maio; Questionário de Avaliação Final para professores que terminam o curso no meio do ano; Questionário de Avaliação Final para professores que terminam o curso no final do ano; A saga da faxineira que se tornou pedagoga... – Ricardo Kotscho; Retrato – Cecília Meireles; “Chatear” e “Encher” – Paulo Mendes Campos; Considerações sobre as atividades exibidas no programa “O que é e para que serve a pontuação”; ontribuições à prática pedagógica 10.
Módulo 3, Unidade 7	A cartomante – Afonso Henrique de Lima Barreto; Que mistérios tem Clarice? Renato Cordeiro Gomes; Texto de Arnaldo Antunes; Depoimento da Professora Marina; A prática de reflexão sobre a Língua – Parâmetros Curriculares Nacionais; Aspectos gramaticais – Parâmetros Curriculares Nacionais; Contribuições à prática pedagógica 11; Planejamento (comentado) de atividade da professora Valéria; Registro da atividade da Professora Márcia; Registro de atividade da Professora Rosalinda.
Módulo 3, Unidade 8	As viúvas do sertão – Leonardo Sakamoto; Correnteza – Tom Jobim e Luiz Bonfá; Lembrança da infância – Nelson Mandela; Como os alunos chegaram ao final do ano.

Fonte: SEE/CENP. Letra e Vida- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos – Módulo 3. São Paulo, 2005.

QUADRO 4: Materiais distribuídos pelo Programa Ler e Escrever

MATERIAIS PARA O PROFESSOR	MATERIAIS PARA OS ALUNOS	OUTROS MATERIAIS
Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador - 1ª série	Coletânea de Atividades do Aluno - 1ª série	Kit de Livros Paradidáticos (223 títulos) - 1ª série
Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador - 2ª série	Livro de Textos do aluno - 1ª série	Kit de Livros Paradidáticos (69 títulos) - PIC 3ª e 4ª séries
Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador - 1ª série		Assinatura de Revistas: Recreio (9.000), Picolé (126.000) e Turma da Mônica (9.000)- 1ª série
PIC - Projeto Intensivo no Ciclo - Livro do Professor - 4ª série	PIC - Projeto Intensivo no Ciclo - Livro do Aluno - 4ª série	Assinatura de Almanques: Cascão (90.000) e Mônica (90.000) - 1ª série
Outros materiais	Conjunto de Letras Móveis - 1ª série; Calculadora - PIC 4ª série; Caixa Plástica (armazenamento do kit/paradidático) e Globo Terrestre - 1ª série	

(FONTE: <http://lereescrever.edunet.sp.gov.br/site/Pic3a4.aspx>. Acesso em 15/08/2008)

Quadro 5 – Caracterização dos materiais que compõem o kit do PROFA

Material Escrito	Documento de apresentação do Programa	Apresenta a proposta do programa, seus objetivos e sua justificativa, fazendo também um histórico da situação da alfabetização no país.
	Guia de Orientações Metodológicas Gerais	"Explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas nesse programa e em outros desenvolvidos pelo MEC, por meio de propostas e depoimentos de formadores que refletem por escrito sobre sua prática com grupos de educadores" (MEC/SEF, 2001, p: 23).
	Guia do Formador	"Composto basicamente de seqüências orientadas de atividades de formação (...) e de um anexo denominado "Apontamentos", que reúne textos de subsídio para o formador encaminhar as discussões e trabalhar com os programas de vídeo" (MEC/SEF, 2001, p: 23).
	Coletânea de Textos	"Reúne textos literários lidos no grupo, textos de estudo obrigatório, folhas-tarefa de Trabalho Pessoal, propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor" (MEC/SEF, 2001, p: 23).
	Fichário/Caderno de Registros	"É um fichário com duas partes principais, uma destinada ao arquivo dos textos da coletânea e uma destinada ao registro escrito dos professores" (MEC/SEF, 2001, p: 23).
	Catálogo de Resenhas	"Contém resenhas de filmes que ampliam o horizonte cultural dos professores" (MEC/SEF, 2001, p: 23).
	Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola	"Composto e comentários sobre os livros do acervo enviado recentemente pelo MEC a escolas públicas de todo o país" (MEC/SEF, 2001, p: 23).
Programas de Vídeo	"Tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores – sempre organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição" (MEC/SEF, 2001, p: 23). Foram produzidos 30 (trinta) programas de vídeo, sendo 1 vídeo do Formador, 11 vídeos do Módulo 1, 9 vídeos do Módulo 2 e 9 vídeos do Módulo 3.	

Fonte: BRASIL/MEC. Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

ANEXO B

Itens do Questionário para os professores de 1ª e 2ª série – SARESP 2007 – utilizados para a construção das variáveis e indicadores do estudo

Fonte:

Disponível em:

http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Questionarios_Gestao/FCC_Questionario_Professor_1e2_serie.pdf

II. Formação

6. Você concluiu (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- (A) Ensino Médio – Magistério.
- (B) Ensino Médio – Outros.
- (C) Licenciatura em Pedagogia – Magistério.
- (D) Curso Normal Superior – Magistério.
- (E) Programa Especial de Formação Pedagógica Superior – Magistério.
- (F) outro curso superior.

7. De que forma realizou (ou está realizando) o curso superior? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

- (A) Presencial.
- (B) Semipresencial.
- (C) A distância.
- (D) Não fiz curso superior.

10. Você freqüentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionados à Educação nos últimos dois anos?

- (A) Sim, oferecidas pela SEE/Oficina Pedagógica/escola.
- (B) Sim, oferecidas pela SEE/Oficina Pedagógica/escola e por iniciativa própria.
- (C) Sim, somente por iniciativa própria.
- (D) Não participei de atividades de formação continuada.

11. Você freqüentou ou freqüenta cursos específicos de alfabetização? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

- (A) Sim, o Programa Letra e Vida, oferecido pela SEE.
- (B) Sim, o Curso de Formadores Alfabetizadores – PROFA, oferecido pelo MEC.
- (C) Outro curso de alfabetização, por iniciativa própria.
- (D) Não participei de nenhum curso específico de alfabetização.

12. Em que ano você iniciou a capacitação para o Programa Letra e Vida?

- (A) 2003
- (B) 2004
- (C) 2005
- (D) 2006
- (E) 2007
- (F) Não participei do programa.

13. Qual o último módulo do Programa Letra e Vida que você cursou ou está cursando?

- (A) Primeiro.
- (B) Segundo.
- (C) Terceiro.
- (D) Não participei do programa.

14. Em que ano você concluiu a capacitação para o Programa Letra e Vida?

- (A) 2004
- (B) 2005
- (C) 2006

- (D) 2007
- (E) Ainda estou cursando.
- (F) Não participei do programa.

15. Você participou (ou está participando) do Programa Letra e Vida como:

- (A) cursista.
- (B) coordenador de grupo/formador.
- (C) não participei do programa.

16. Se você participou do Curso de Formação de Professores – PROFA, quais módulos cursou?

- (A) Primeiro.
- (B) Segundo.
- (C) Terceiro.
- (D) Primeiro e segundo.
- (E) Primeiro e terceiro.
- (F) Segundo e terceiro.
- (G) Primeiro, segundo e terceiro.
- (H) Não participei do curso.

I. Trajetória profissional

18. Há quantos anos você leciona?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Até 3 anos.
- (C) Até 5 anos.
- (D) Até 10 anos.
- (E) Até 15 anos.
- (F) Até 20 anos.
- (G) Mais de 20 anos.

19. Você leciona nesta escola há

- (A) menos de 1 ano.
- (B) até 3 anos.
- (C) até 5 anos.
- (D) até 10 anos.
- (E) até 15 anos.
- (F) até 20 anos.
- (G) mais de 20 anos.

20. Qual a sua carga horária semanal como professor nesta escola?

- (A) Até 24 horas.
- (B) Até 30 horas.
- (C) Até 40 horas.

21. Qual a sua carga horária semanal como professor? (incluir todas as instituições de ensino em que você trabalha)

- (A) Até 24 horas.
- (B) Até 30 horas.
- (C) Até 40 horas.
- (D) Mais de 40 horas.

22. Em quantas instituições de ensino (escola e faculdade) você trabalha como professor?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em duas.
- (C) Em três.
- (D) Em mais de três.

24. Você está lecionando (assinale quantas alternativas forem necessárias)

- (A) na 1ª série do Ensino Fundamental.
- (B) na 2ª série do Ensino Fundamental.

- (C) na 3a série do Ensino Fundamental.
 (D) na 4a série do Ensino Fundamental.
 (E) nas séries de 5a a 8a do Ensino Fundamental.
 (F) no Ensino Médio.
 (G) no Ensino Superior.
 (H) em outras.

Assinale quantos anos de experiência você tem como docente.

Série	ANOS							Não leciono
	Menos	Até 3	Até 5	Até 10	Até 15	Até 20	Mais	
25. EF – 1a série.	A	B	C	D	E	F	G	H
26. EF – 2a série.	A	B	C	D	E	F	G	H
27. EF – 3a série.	A	B	C	D	E	F	G	H
28. EF – 4a série.	A	B	C	D	E	F	G	H
29. EF – 5a a 8a série.	A	B	C	D	E	F	G	H
30. Ensino Médio.	A	B	C	D	E	F	G	H
31. Ensino Superior.	A	B	C	D	E	F	G	H
32. Outros.	A	B	C	D	E	F	G	H

V. Inclusão cultural

Com que frequência você costuma ler

		Frequentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
40	Livros didáticos na sua área de atuação?	A	B	C
41	Livros específicos sobre alfabetização?	A	B	C
42	Livros de histórias infantis?	A	B	C
43	Outros livros (literatura em geral)?	A	B	C
44	Revistas especializadas na sua área de	A	B	C
45	Jornais ou revistas de informação geral (Veja, Isto É, Época etc.)?	A	B	C
46	Revistas em quadrinhos	A	B	C
47	Outras revistas	A	B	C
48	Outros tipos de material escrito?	A	B	C

VI. Prática pedagógica

No seu trabalho como professor, com que frequência você utiliza os materiais de leitura:

		Frequentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
69.	Textos informativos variados.	A	B	C
70.	Letras de música.	A	B	C
71.	Poesias/poemas.	A	B	C
72.	Cantigas.	A	B	C
73.	Gibis.	A	B	C
74.	Jornais.	A	B	C
75.	Clássicos e literatura infantil.	A	B	C
76.	Parlendas.	A	B	C
77.	Textos publicitários (cartazes/placas).	A	B	C
78.	Rótulos.	A	B	C
79.	Letra e Vida (vídeos, coletânea de textos, outras	A	B	C

Assinale a periodicidade com que você realiza as seguintes atividades em sua prática pedagógica.

		Frequentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
84.	Reconhecimento de letras.	A	B	C
85.	Atividades com nomes próprios.	A	B	C
86.	Atividades com vogais e encontros	A	B	C
87.	Atividades de coordenação motora.	A	B	C
88.	Jogos para alfabetizar.	A	B	C
89.	Leitura em voz alta de histórias para os alunos.	A	B	C
90.	Leitura em voz alta de textos não literários para os alunos.	A	B	C
91.	. Escrita e leitura de famílias silábicas.	A	B	C
92.	Separação em sílabas	A	B	C
93.	Atividades de gramática	A	B	C
94.	Treino ortográfico	A	B	C
95.	Atividades de reflexão ortográfica	A	B	C
96.	Formação de frases com palavras	A	B	C
97.	Cópia da lousa, da cartilha ou de livros	A	B	C
98.	Ditado de palavras ou frases já estudadas	A	B	C
99.	Ditado de palavras não estudadas.	A	B	C
100.	Estudo de palavras retiradas do texto	A	B	C
101.	Leitura em voz alta pelos alunos.	A	B	C
102.	Leitura silenciosa pelos alunos.	A	B	C
103.	Correspondência entre palavras e gravuras	A	B	C
104.	Produção de texto à vista de gravuras	A	B	C
105.	Produção de texto a partir de seqüência de gravuras.	A	B	C
106.	Produção de texto coletivo na lousa	A	B	C
107.	Produção de texto individual	A	B	C
108.	Reescrita de texto	A	B	C
109.	Reprodução oral de textos conhecidos.	A	B	C
110.	Correção coletiva de textos escritos.	A	B	C
111.	Interpretação de texto a partir de questões.	A	B	C
112.	Dramatização de histórias lidas.	A	B	C
113.	Desenho a partir de histórias lidas.	A	B	C

No seu trabalho como professor, com que freqüência você utiliza os materiais de leitura:

69.	Textos informativos variados.			
70.	Letras de música.			
71.	Poesias/poemas.			
72.	Cantigas.			
73.	Gibis.			
74.	Jornais.			
75.	Clássicos e literatura infantil.			
76.	Parlendas.			
77.	Textos publicitários			
78.	Rótulos.			
79.	Letra e Vida (vídeos, coletânea de textos, outras			

Apêndice A – Instrumentos utilizados para a coleta de dados

II. Roteiro semi-estruturado para análise do Letra e Vida

- 1) Lista de materiais disponíveis para a análise:
 - () Planos de encontro
 - () Apostilas
 - () Materiais Utilizados
 - () Documentos Oficiais
 - () Outros. Quais?
- 2) Atividades previstas durante o curso.
 - a) Há alguma avaliação diagnóstica da clientela a ser atendida durante o ano?
 - b) O projeto apresenta flexibilidade para incorporar novos conteúdos de acordo com a característica dos cursistas?
 - c) O que se espera do cursista em termos de participação e produção durante o curso? Essas expectativas são realizadas durante o ano?
- 3) As atividades desenvolvidas durante o curso atendem aos objetivos explicitados?
- 4) É possível inferir a concepção de educação e de alfabetização pressuposta no Letra e Vida? Quais as justificativas apresentadas no documento para validar esses pressupostos?
- 5) Como a avaliação do próprio curso (ou de cada um de seus módulos) foi planejada? E executada? O que mostram os dados da avaliação?
- 6) Como é a qualidade do material de formação utilizado? É coerente com a proposta do Programa? A linguagem utilizada permite atingir à clientela, ou seja, o professor? Há pluralidade ou homogeneidade de perspectivas teóricas? São apresentados textos de diversos gêneros?

II. Questionário para o coordenador do programa

- 1) Por que a Secretaria de educação adotou o Programa que, inicialmente, era do MEC?
- 2) Como são escolhidos os formadores centrais e locais?
- 3) Quais os documentos oficiais que tratam dos aspectos metodológicos do programa?
- 4) Quais eram os impactos esperados no início do programa?
- 5) A Secretaria Da Educação observa mudanças na atuação dos professores ou nos resultados obtidos pelos alunos após a implantação do Letra e Vida?
- 6) Há alguma avaliação formal do programa prevista pela Secretaria? Quais têm sido os resultados obtidos por ela?
- 7) Como os professores, no geral, recebem e interagem com o Programa?
- 8) Em que dados a Secretaria se baseou para introduzir o Programa Ler e Escrever?
- 9) Os resultados obtidos pelos alunos em avaliações padronizadas como SARESP, Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB são utilizados pela equipe do Letra e Vida para introduzir modificações nos programas? Se sim, cite exemplos dessa relação.

III. Questionário Semi-estruturado para o professor das classes observadas

- 1) Qual o suporte teórico de alfabetização com o qual você mais se identifica? Justifique.
- 2) Um dos objetivos do Programa Letra e Vida é melhorar os resultados das escolas na alfabetização das crianças. Para isso, ele adota uma filosofia de ensino de base sociointeracionista. Qual sua opinião sobre a adoção, pela rede, desta filosofia?
- 3) Você acha possível que um aluno aprenda decodificar e atinja o nível alfabético (níveis de Ferreiro) durante a 1ª série? Quais são as principais dificuldades para que isso ocorra, em sua opinião?
- 4) Que módulo do Programa Letra e Vida foi mais significativo para você? Você acredita que ter cursado o Programa contribuiu para sua prática pedagógica? Em que sentido?
- 5) O programa tem aspectos negativos? Quais?
- 6) Se você pudesse propor alterações no Programa Letra e Vida, visando melhorar a formação de alfabetizadores e sua atuação na rede pública, que propostas faria?
- 7) Você acompanha os resultados dos alunos no SARESP e no Prova Brasil? Se uma de suas salas já passou por essas avaliações, você teve acesso aos resultados? Como avalia os resultados obtidos pelos seus alunos ou pela sua escola?
- 8) Houve alguma alteração da sua prática em sala de aula depois que cursou o Programa Letra e Vida? Qual (ais)?
- 9) Qual a grande contribuição do programa à sua formação?
- 10) Quais as dificuldades que você enfrenta para utilizar o que aprendeu no programa?

IV. Roteiro Semi-estruturado para entrevistas com gestores na escola

1. Escola: _____
2. Tipo de ensino: _____
3. Quantidade de classes de 1ª série: _____
4. Existência de uma proposta pedagógica escrita (descrição das aprendizagens esperadas para cada ano/série, as atividades a serem realizadas durante as aulas e as estratégias de avaliação)
5. Existência de reuniões entre os responsáveis pela alfabetização (discussão sobre o trabalho realizado e atualização dos conhecimentos sobre alfabetização)?
6. Comunicação e parceria entre os familiares e a escola (orientações sobre como auxiliar nas lições de casa, projetos de biblioteca circulante, etc.)
7. Existência de biblioteca?
8. Existência de computadores e acesso à Internet?
9. Professores responsáveis pela alfabetização inicial elaboram e realizam planos de aula, considerando as orientações da proposta pedagógica?
10. Os professores desenvolvem atividades para ajudar os estudantes na compreensão e interpretação dos textos lidos? Como? Quais?
11. Na alfabetização inicial, quantas são as atividades diferentes realizadas, em média, numa jornada de aproximadamente 4 horas em sala de aula? Quais são?
12. Qual o perfil dos alunos ingressantes na 1ª série? (anotar, por turma, número de alunos que vieram de creche e pré-escola, dados de perfil socioeconômico disponíveis).
13. Quais são os índices de evasão e repetência na Escola?
14. Na escola, qual é o número máximo de alunos nas turmas de alfabetização?
15. A escola faz alguma avaliação de todos os alunos logo que começam a primeira série/ ano do ensino fundamental para saber quais são seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita naquele?
16. Quais são os temas discutidos nas reuniões pedagógicas, ao longo do ano, relacionados à alfabetização? São definidas ações a serem realizadas na sala de aula e na escola para melhorar a aprendizagem, incluindo a das crianças com dificuldade na alfabetização?

V. Roteiro de observação para sala de aula de 1ª série:

Identificação do professor (tempo na escola, quando fez LV, experiência 1ª série, experiência docente, formação, etc.):					
Identificação da classe observada:		SIM	NÃO	ÀS VEZES	OBS (periodicidade, adequação)
Utiliza cartilha no processo de alfabetização?					
Utiliza materiais do Letra e Vida (vídeos, coletânea de textos, outras atividades desenvolvidas nos módulos).					
Utiliza, com os alunos, os materiais de leitura:	textos informativos variados.				
	letras de música.				
	poesias/poemas.				
	cantigas.				
	jornais.				
	gibis.				
	parlendas.				
	textos publicitários (cartazes/placas).				
	clássicos e literatura infantil				
rótulos.					
Práticas de Escrita					
Reprodução oral de textos conhecidos					
Estudo de palavras retiradas de textos					
Ditado de palavras não estudadas					
Correspondência entre palavras e gravura.					
Produção de texto à vista de gravuras					
Produção de texto a partir de seqüência de Gravuras					
Produção de texto coletivo na lousa					
Produção de texto individual.					
Reescrita de texto					
Revisão coletiva (pelos alunos ou com dicas do professor) de textos escritos					
Atividades com nomes próprios.					
Ditado de palavras ou frases já estudadas					
Práticas de Leitura					
Leitura em voz alta pelos alunos de livros diversificados (com e sem palavras, de prosa, de poesia); revistas; gibis; suplementos infantis de jornais; cartelas com nomes dos alunos; letras móveis; jogos com letras e palavras; produções das próprias crianças (com desenhos e escritas); dicionários					
Leitura silenciosa pelos alunos de livros diversificados (com e sem palavras, de prosa, de poesia); revistas; gibis; suplementos infantis de jornais; cartelas com nomes dos alunos; letras móveis; jogos com letras e palavras; produções das próprias crianças (com desenhos e escritas); dicionários					
Presença de trabalho com estratégias de leitura (antecipação, verificação, inferência, seleção, etc.)					
Leitura de imagens					
Rodas de leitura					
Leitura em voz alta de histórias do professor para os alunos.					
Leitura em voz alta de textos não literários do professor para os alunos.					
Outras práticas					

Atividades de coordenação motora				
Reconhecimento de letras.				
Atividades com vogais e encontros vocálicos.				
Escrita e leitura de famílias silábicas.				
Separação em sílabas.				
Cópia da lousa, da cartilha ou de livros				
Formação de frases com palavras aprendidas.				
Atividades de reflexão ortográfica.				
Treino ortográfico.				
Atividades de gramática.				
Jogos para alfabetizar				
Correção ortográfica dos cadernos dos alunos.				
Interpretação de texto a partir de questões.				
Dramatização de histórias lidas				
Desenho a partir de histórias lidas				
Organização de sala de aula				
Apresenta organização em duplas ou grupos				
Possui materiais de apoio à leitura: gibis, livros, cartazes ao alcance das crianças ou de seu olhar				
Materiais de apoio (jogos, letras móveis)				
Presença de materiais audiovisuais				
Organização de conteúdos				
Realiza planejamento semanal, com objetivos claramente definidos				
Atividades permanentes				
Atividades seqüenciadas				
Atividades de sistematização				
Atividades independentes				
Projetos				
Práticas de Avaliação				
Faz diagnóstico da aprendizagem dos alunos.				
Elabora instrumentos de avaliação que permitam levantar hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos e compreender suas facilidades e dificuldades				
Registra o desempenho dos alunos regularmente com o objetivo de acompanhar sua aprendizagem (por ex.: Mapa da classe, tabulações).				
Utiliza os resultados da avaliação para reformular a sua prática pedagógica				
Corrige erros ortográficos em todas as produções.				

Apêndice B: Entrevista com a consultora da SEE responsável pela supervisão do Programa

PESQUISADORA: No mestrado o meu interesse como os técnicos da Diretoria pegavam os resultados do SARESP e como usavam os resultados para alimentar a formação de professores...

Consultora: Pois eu estarei falando disso amanhã em uma Videoconferência para esses coordenadores novos, pois eles não sabem ler os resultados

PESQUISADORA: (...) e quando eu fui à escola (visitei apenas duas durante o mestrado), os coordenadores afirmavam que eles não sabiam usar os resultados, mas que o pessoal da diretoria sabia. Eu ia à diretoria e pegava o trio: falava com o Coordenador do SARESP da Diretoria de Ensino que era um dos supervisores de ensino, o ATP de Língua Portuguesa (e quando foi possível falei com o de 1ª. a 4ª. e o de 5ª. a 8ª. séries) e quando havia um coordenador de Oficina Pedagógica eu também procurava por essa pessoa; além do Dirigente. O Dirigente normalmente dizia que incentivava sua equipe a usá-lo e pensar em formação docente, pois isso era muito importante. O Coordenador do SARESP normalmente dizia que trabalhava em conjunto com a Oficina. E quando eu perguntava na Oficina como eles eram usados, muitos declaravam que não tinham acesso aos dados! Em todas as Diretorias que eu fui, com todo mundo que conversei, falavam que o Letra e Vida era o Programa que melhor fazia isso, o que mais se apoiava nos resultados do SARESP para alimentar o programa de formação de professores.

Consultora: O SARESP de 1ª. e 2ª. Série é feito em articulação com o Letra e Vida.

PESQUISADORA: Muitos me disseram isso e aí veio a idéia desse projeto de doutorado pois, o meu foco não eram os programas específicos de 1ª. e 2ª. série. Então eu fiz o projeto de doutorado para avaliar o Letra e Vida já que tinha essa relação, ao menos era uma relação declarada nas oficinas.

Consultora: O Letra e Vida não deixou de existir. O que acontece é que dos 40.000 professores de 1ª. a 4ª. séries da rede, 30000 fizeram Letra e Vida. E os 10000 que não fizeram tem a ver com o fato de que a uma quantidade exorbitante de professores na COGSP, na grande São Paulo e não tinha condição de formar tantos grupos ao mesmo tempo. Então, as que batalharam, que quiseram, fizeram; as mais encostadas acabaram ficando sem fazer. E aí mudou o governo. E não mudou a orientação. O que acontece é que há uma avaliação, e que eu concordo também, que a formação básica, essa formação que o Letra e Vida dá, na verdade, seria competência da faculdade de educação, mas ela não dá, então a rede tem que fazer. O Ler e Escrever parte desse patamar já, e começa um trabalho de articular isso que você está falando dentro da escola, de ensinar a olhar os resultados do SARESP, ensinar como usar os relatórios do SARESP, dar formação para o coordenador pedagógico, primeiro dar certa condição de trabalho para o coordenador pedagógico, que ele não tinha, e agora ele tem um pouquinho mais de independência, e um pouquinho mais de vantagem para ser coordenador pedagógico. Porque para ser coordenador pedagógico antes ele perdia financeiramente. O que é uma coisa louca, né, um cargo de coordenação e você ganha menos do que se ficar na sala de aula. Tem essas coisas: os sistemas públicos são uns elefantes brancos, são umas coisas gigantescas e quando você puxa um fio vai desamarrar uma coisa que você nem tem idéia de onde estava. Eu também não consigo acompanhar isso direito. O Programa Ler e Escrever está centrado em dar ao diretor, ao

supervisor e ao coordenador pedagógico, condições de dirigir, supervisionar e coordenar a Unidade Escolar. Quer dizer que o foco se deslocou de uma formação geral para todos os professores, porque sem essa formação básica não dá para você querer que eles tenham coerência nas ações dentro da unidade escolar. Não que a gente tenha garantido isso. Você não garante, mas você ofereceu. Por hipóteses as pessoas, se quiserem, poderão usar. Porque ninguém consegue fazer com que outra pessoa faça as coisas a não ser de acordo com o que ela acha que deva fazer. E o nosso sistema público, é...O poder dentro da escola pública não é como na escola privada em que o diretor manda no coordenador e o coordenador manda nos professores...Manda entre aspas, aí. Ele tem um poder profissional sobre o trabalho do outro. Na rede não é assim. Então, o que o Ler e Escrever está tentando fazer agora é convencer o diretor, o supervisor e o coordenador que a qualidade do trabalho feito na escola pode melhorar se eles focarem nos resultados, a partir da análise do material do SARESP. Por exemplo, todo o primeiro semestre deste foi usado, como não tínhamos ainda os coordenadores definitivos, trabalhamos com o pessoal que estava com essa função nas escolas onde tinha coordenador. Mas o que a gente ensinou? Ensinou a fazer, a analisar, as escritas das crianças. A fazer um controle bimestral sobre os avanços nas hipóteses de escrita e começamos a introduzir uma sistemática (isso nós começamos, na verdade, em 2006, mas a partir do Letra e Vida mesmo), uma sistemática de ficar pedindo os resultados de dois em dois meses para poder, a partir desses resultados, fazer propostas de uma ação que possa melhorar o quadro, quando o quadro é ruim...

PESQUISADORA: A senhora diz as propostas de formação?

Consultora: Não, as propostas de ação dentro da escola.

PESQUISADORA: E aí a formação se voltava para essas propostas?

Consultora: É. E se esperava que o coordenador pudesse fazer isso. Em 2006, nós começamos a fazer isso e fizemos intensamente em 2007. Em 2007 se fez o SARESP de novo. E esse resultado começou a ser analisado no início de 2008. Uma das coisas que a gente observou foi que a pressão que o Letra e Vida começou a fazer nas diretorias, para que as pessoas não esperassem o ano acabar e o SARESP ser realizado, para verificar quem é que estava precisando de ajuda...E essa coisa de avaliar a escrita básica pelo menos a cada dois meses, isso deu uma melhora significativa nos resultados da 1ª. série. Nós saímos de um 30,2%, se não me engano, de meninos ainda não escrevendo alfabeticamente, para 20 e qualquer coisa. Isso é, tivemos uma melhora de mais de 10%. Em dois anos é significativo. Se nós tivermos uma melhora de 5% nos próximos três anos, nós teremos chegado às condições internacionais. Quer dizer, o horizonte de curto prazo para melhorar. Não sei se nós vamos conseguir porque na verdade esta melhora de 10% (é 11, na verdade, esses números quebrados), mas esta melhora teve a ver com esse monitoramento, de ficar pedindo os resultados e analisando. O que se fez com o Ler e Escrever, já a partir do segundo semestre do ano passado? Começou-se a dar formação para os diretores, para os supervisores e agora para o coordenador pedagógico a gente vai começar tudo de novo, para que essas pessoas pudessem interpretar a produção das crianças e que elas não ficassem à mercê de qualquer coisa que o professor diz. Que eles pudessem olhar o material que a gente chama de Mapa da Classe do professor e pudesse interpretar aqueles resultados a partir da escrita das crianças. No início eles tiveram um estranhamento grande, porque eles não estavam acostumados a estar envolvidos em questões pedagógicas (não os coordenadores, mas os diretores e supervisores). Os supervisores, uma parte deles, ainda tem esse estranhamento, porque eles foram concursados com um conteúdo de Legislação e eles não entendem porque estão mandando eles olharem o pedagógico. Mas não são todos, uma parte está

participando. E os diretores entenderam rapidinho que a sobrevivência das escolas vai depender deles conseguirem acompanhar a avaliação e promover avanços na qualidade do ensino. Essa coisa do bônus para a escola inteira faz de novo o foco na unidade escolar. Então ou a unidade escolar vai funcionar como um organismo que vai se desenvolvendo, como uma instituição aprendente, como o povo da academia gosta de falar, ou ela dança. Dança no sentido que ela perda financeiramente.

PESQUISADORA: Mas o fato de ter um apoio financeiro vinculado não pode fazer com que a escola tente interferir nos resultados?

Consultora: Impossível. A prova do SARESP, ela...Essa é uma das coisas que eu vou falar amanhã, se você tenta interferir no resultado do SARESP, a prova de 1ª. e 2ª. série, ela é feita para que isso apareça. Todas as interferências estão registradas em um livro de ocorrências dentro da Diretoria. Se a Dirigente não faz nada, o problema é dela, mas as coisas estão lá. Não há uma prova de SARESP fraudada que não se veja. Eu mesma posso te mostrar. Você olha com uma tabela. Aí o menino que não é alfabético lá na de leitura ele tira que sabe ler. Isso não existe! Alguém passou e deu a resposta para ele ou escreveu na prova, porque ele não sabe escrever. Porque nós não deixamos fazer marquinha, nós não deixamos múltipla escolha, não deixamos nada ao acaso. Por isso as provas de 1ª. e 2ª. série dão muito trabalho. Infelizmente, a gestão atual acabou com a prova de 1ª. série: vai ter só de 2ª., 4ª. 6ª. e 8ª. Eu, pessoalmente, acho que isso vai ser um desastre. O que nós ganhamos de meninos alfabetizados vai entrar naquele esquema de “não tem importância porque ainda tem a 2ª. série”. Eu acho que esse governo vai acordar um pouco tarde e os resultados vão se tornar piores na 2ª. série, porque você não pode parar um dia de monitorar o que está acontecendo.

PESQUISADORA: O problema é que se isso acontecer já vai ser o final da gestão...

Consultora: Mas nós vamos continuar fazendo, a equipe do Ler e Escrever, que é a mesma que cuida do Letra e Vida, vai continuar fazendo o que fazia antes, que a gente chama de “marcar em cima”: a gente quer os mapas de classe de todas as professoras da escola, bimestre por bimestre, para analisar se houve avanço ou não, independente de ter a prova do SARESP de 1ª. série. É o que o povo da Secretaria acha que não vai ter impacto por isso, tirar a prova de 1ª. série. Eu, pessoalmente, acho que não faria nenhuma diferença fazer a prova de 1ª. e 2ª. série: é só mais um pouco de papel. Porque inclusive as provas são iguais, só que a de 2ª. série vai além, não é complicado de fazer. Mas, as pessoas têm idéias. Dormem e quando acordam elas têm idéias. Aí você vai ver dois anos depois se a idéia era boa ou não.

AB: Professora, a senhora está me falando de algumas questões que já foram aparecendo desde o Letra e Vida e que alimentaram algumas mudanças para o Ler e Escrever. Mas, pelo que eu ouço, e aí eu queria saber o quanto isso é verdade e o quanto não. O Letra e Vida já guarda algumas semelhanças com o PROFA.

Consultora: Não, ele é o PROFA.

PESQUISADORA: Ele é igual?

Consultora: Ele é o mesmo. Só que acontece que um governo não assina embaixo do que o outro governo fez, então eles mudam a Capa e o Nome. Agora você abre desde a segunda página, que diz lá, ministro, presidente da República, tudo igual ao PROFA.

PESQUISADORA: É um pouco mais difícil de seguir no Letra e Vida. No PROFA, até hoje, tem todos os materiais de apresentação, eles estão disponíveis...

Consultora: O Letra e Vida também tem.

PESQUISADORA: Esses eu tenho mais dificuldade de encontrar: a apresentação, as resoluções que têm a ver com o programa, já procurei em Diário Oficial, a apresentação, os materiais, é difícil de encontrar.

Consultora: Isso eu não sei te dizer. Mas você teria que ir na Secretaria, na CENP, talvez falar com a Noemi que acompanhou desde o começo.

PESQUISADORA: Mas os objetivos são os mesmos? Os pressupostos, claro...

Consultora: Os pressupostos são os mesmos, mas os objetivos não. O PROFA e o LETRA e Vida, formam professores, o trabalho está voltado para a sala de aula. O material está todo centrado no que é possível fazer na sala de aula, como, por quê...

PESQUISADORA: E o Letra e Vida também?

Consultora: O Letra e Vida é o mesmo programa, não tem nenhuma diferença.

PESQUISADORA: É que o meu foco é o Letra e Vida. Houve mudança?

Consultora: Do PROFA para o Letra e Vida? Nenhuma linha. Eu queria mudar muita coisa, mas não foi possível, porque o material impresso foi feito e criptografado de tal maneira que ou você imprime exatamente como está, ou você não mexe, não consegue. Apesar de que sou eu mesma que tenho as matrizes, tanto dos vídeos quanto do material impresso. Isso garantiu ele poder ser usado em outros lugares, mas ninguém pode mexer. É uma coisa que você imprime como está ou você não faz nada.

PESQUISADORA: Mas da forma como os encontros de formação eram conduzidos, houve alguma mudança pela experiência prévia do PROFA ou ele continuou na mesma linha?

Consultora: É, a gente aprende um pouco no caminho. A gente deu mais peso para umas coisas e rebaixou outras, deu menos peso, coisas que a gente foi vendo ao longo do tempo, mas que você mexe só mesmo na execução do Programa. Os conteúdos não mudaram, nada mudou, os vídeos não poderiam mudar, nem o material impresso, é todo absolutamente idêntico. É o mesmo programa, é o mesmo programa que foi feito em 2000 municípios, que foi feito no governo da Marta aqui em São Paulo, é o mesmo programa que alguns municípios do PT continuam fazendo e que o governo federal diz que é neoliberal, uma coisa bastante complicada. Eu queria saber como um programa de formação de professores pode ser neoliberal.

PESQUISADORA: Essas diferenças são mais na forma de execução do que de material...

Consultora: Nem na forma, viu? São diferenças mais no peso que a gente tava dando a certos aspectos e aumentando o peso em alguns aspectos. Nada que afetasse estruturalmente o programa.

PESQUISADORA: E como funciona, professora, essa formação do Letra e Vida, essa lógica de multiplicadores? Por que a senhora tem uma equipe próxima à senhora...

Consultora: É uma coisa louca. Eu apresentei isso fora do Brasil e as pessoas não entendiam. É o seguinte: nós não tínhamos formadores locais. Quando nós começamos com o PROFA, começamos em, sei lá, 1800 municípios que se escreveram. Eles receberam o material e a idéia era... Em primeiro lugar, os municípios do país que não são as capitais, os menores, que não são as grandes cidades, eles não têm estrutura técnica nas Secretarias. Então, uma das coisas que o PROFA queria fazer era botar um formador dentro das secretarias, criar um formador, ou alguns formadores, dentro dessas secretarias. Para isso, nós montamos um programa que é, na verdade, um pacote, que

uma pessoa sob supervisão, mas que não tenha um profundo conhecimento do assunto, funciona como mediador. Por exemplo, você tem um município e lá você tinha, sei lá, 5 formadores; no outro município tinha seis, no outro tinha cinco, no outro tinha dois, eram municípios próximos e então se agrupavam em um pólo. E uma das pessoas da equipe do estado, porque nós tínhamos uma equipe central e outra equipe por estado (dos estados que entraram). Por exemplo, São Paulo tinha uma equipe enorme no estado, Bahia outra equipe enorme, Paraná tinha... E outros não tinha nada, nada...Pará não tinha, o Amazonas era outro que não tinha nada, Rio Grande do Sul, nada. Por que, por alguma razão, ninguém quis chegar perto de um programa que vinha do governo federal. Até hoje tem município do Rio Grande do Sul que me escreve pedindo material. E eu falo para eles que o material, sem supervisão, não anda sozinho. Quer dizer, é um material em que você forma, ao mesmo tempo, o formador e os professores, porque o formador vai estar desenvolvendo os módulos do programa, mas antes dele fazer com os professores, ele tem um trabalho de estudo e supervisão com alguém que vem de fora e que tem formação para fazer isso. Ele forma, então, esse formador e é um vai e vem, porque esse formador, quando vai trabalhar com os professores, as questões da formação dele mesmo vão se colocando e voltam para a supervisão. E isso era a qualidade desse trabalho. Num país desse, se você for esperar que meia dúzia de iluminados consiga alcançar seis mil municípios, você não faz nada. Então o que foi novo no PROFA e continuou sendo novo no LETRA e VIDA é esse mecanismo de formar um formador enquanto forma os professores. E o trabalho de supervisão, então é um trabalho colado na formação que o formador faz. E o que se faz da formação, o que entra na formação, não é uma coisa que se dá o programa na mão dele, os pacotes lá, e ele faz. Tanto que os municípios que até hoje pedem o material, o MEC manda o eles copiarem o material impresso do site e eles dizem que eles perderam as matrizes dos vídeos. E eles distribuíram recentemente as matrizes do primeiro módulo, sem distribuir o resto, o que cria uma visão inteiramente falsa do que é o Programa. Porque toda a parte didática está no módulo 2 e 3. O módulo 1 é um módulo de fundamento.

PESQUISADORA: Além dessa característica, que é uma inovação de metodologia de formação, a que outras características a senhora atribui o reconhecimento que o Letra e Vida tinha nas diretorias, que eu já disse que chamava a atenção no discurso dos que eu entrevistei?

Consultora: É porque ele chega na ponta. A nova secretária, quando assumiu, fez uma reunião com os funcionários da Secretaria da Educação e, depois, fez reuniões com cada diretoria municipal de educação, que se chamava NAE na época. Ela ouviu isso. [...]. O que as pessoas reconhecem no Profa e Letra e Vida, pode chamar com o mesmo nome: PROFA/Letra e Vida. Letra e Vida foi o nome que o Secretário do Alckmin, na hora que a gente estava entrando em um programa de televisão, ele olhou para mim e disse: “Vou mudar o nome, viu? Vai se chamar Letra e Vida”. Não deu nem para responder nada, virou Letra e Vida no ar. Eu jamais aprovaria este nome horroroso, certo, mas o que se vai fazer? Ele era o político. Ele não entendia nada, mas deixou o programa andar, porque tinha gente na Secretaria que apoiava, disseram para ele que isso era bom...Tanto que, no final do governo Alckmin, eles abriram o Letra e Vida para os municípios de São Paulo. E 430 municípios se inscreveram, nós quase ficamos doidas para incorporam essa gente toda. Mas está funcionando muito bem no interior.

PESQUISADORA: Ele continua, né? Eu vi em algumas cidades...

Consultora: E ele vai voltar agora. Porque qual é a questão? Na hora que você tem que dar uma formação básica, sólida, é o único instrumento que a gente tem. Por exemplo, vão entrar uma quantidade de coordenadores, agora, que não fez o Programa. E eles não

vão conseguir fazer a coordenação dos trabalhos do Ler e Escrever, que está na mão das pessoas da escola, porque não vai mais um formador de fora da escola... Eles não vão conseguir fazer isso se eles não tiverem uma formação mínima. Então o que eu acho que vai acontecer é que vão se organizar grupos de Letra e Vida, para esses coordenadores, a toque de caixa. Porque entre outras coisas eles ficam numa posição difícil na escola. Porque nas escolas têm professores que fizeram.

PESQUISADORA: Agora, professora, e os professores novos que vão ingressando na rede? Vão ser formados pelo coordenador ou vai ter Letra e Vida para eles?

Consultora: É... Devolvo a pergunta para você. Porque entre o gabinete da Secretária e o mundo real tem o infinito de possibilidades. E eu nem estou reclamando muito dela, pois eu acho que essa coisa de fazer o foco na escola, de dar bônus para a escola, ela não sabe, mas vai criar enormes problemas burocráticos porque ninguém vai aceitar perder o bônus. Então, as coisas vão ter que funcionar. Para as coisas funcionarem, algumas das tradições do sistema vão emperrar. Por exemplo: o professor que está lotado em uma escola que não trabalha, falta, etc. ele vai fazer o desempenho da escola cair. E a pressão vai ser sobre ele. Faz o que com ele, se não pode demitir? Não pode contratar e não pode demitir... Você já viu o diretor de alguma coisa que não pode contratar e não pode demitir? Mas isso é o funcionalismo público e eu acho que vai ser muito complicado. Porque as questões que hoje todo mundo finge que não existe vão aparecer, porque professor não se esforça, não querem melhorar. Eles dizem que a linha de trabalho que a gente propõe dá muito trabalho. Você já viu? Ensinar dá trabalho! Agora, se você põe uma coisa na lousa, pega os meninos que não estão nem alfabetizados, enche a lousa e você garante quatro horas para ler sua revista...E os meninos um calo no dado.

PESQUISADORA: Os professores que eu já ouvi, dizem isso [que é muito trabalhoso] e falam também que é impossível fazer o acompanhamento que o programa exige quando se tem mais de duas jornadas de trabalho.

Consultora: Então o que é que acontece? Em lugar nenhum do mundo o professor trabalha em duas escolas. Só aqui. Quando você conta lá fora que os professores no Brasil às vezes têm três jornadas, as pessoas perguntam se eles trabalham de graça. [...]. O professor, em qualquer lugar do mundo, é alguém que trabalha, dentro da escola, pelo menos 6 horas por dia. Dentro da Escola. Não pode ter outro emprego..E não é só dando aula não, hein? É estudando, fazendo planejamento, preparando material, tem muita coisa para fazer. [...]

PESQUISADORA: Do ponto de vista do aluno, eu queria ouvir, do que a senhora tem acompanhado do programa, quais são as contribuições do programa Letra e Vida no desempenho do aluno e no desempenho do professor.

Consultora: Bom, eu posso dizer para você que essa melhoria que tivemos entre 2005 e 2007 seria impossível sem o trabalho que foi feito com os professores. E isso não veio automaticamente. E isso não veio automaticamente. Isso que é impressionante: você faz o trabalho com os professores e depois você tem que construir uma sistemática de monitoramento porque senão mesmo o professor que teve formação como esse tipo de trabalho dá mais trabalho do que usar cartilha mecanicamente ele abandona. E se você pensar que ele tem outro emprego, um de manhã e outro à tarde, até faz sentido. Por que a vida é pesada...É mais fácil você mandar o menino copiar a cartilha do que você fazer um trabalho realmente de ensinar a ler.

PESQUISADORA: Mas é possível, durante as formações, perceber o impacto do Letranesse professor? Pelo discurso?

Consultora: A experiência que eu tenho, que já tem...Nós estamos em 2008. A experiência mais sistemática que eu tenho de formação de professores vem de 84. E tem se repetido em todos os programas, em todas as formações. Existe uma massa crítica que tem um compromisso fortíssimo com a população que está dentro da escola pública. É um compromisso ético, mas do que um compromisso ideológico. É gente que podia estar na escola particular, ganhando mais, e que escolhe estar na escola pública e que está empenhado em fazer diferença. Mas essa gente nunca ultrapassa 20% dos professores. Esses funcionam sem pressão. Os outros, ou você cria mecanismos que não deixem espaço para o abandono do aluno ou, a formação que você der, eles guardam. Eles usam, viu? Quando eles dão aula no estado em um período e na escola particular no outro é muito valorizada, pela escola particular, a formação que a gente dá. Entre outras coisas, porque ela não foi facilitada para a escola particular. Eu nunca deixei que os programas alcançassem as escolas particulares. Eu acho que as escolas particulares têm que fazer seu próprio esforço. E não é com o dinheiro do imposto que você vai separar ainda mais os que sempre tiveram tudo dos que nunca tiveram nada. Porque se você oferece tudo isso para a escola particular, a distância fica realmente intransponível. Agora, as escolas particulares se mexem, elas põem gente em formação, elas contratam gente, se viram. Mas essa cota de pessoas é uma quantidade muito grande de pessoas na realidade. Se você pensar um número redondo, assim, de 200 mil pessoas na rede, são 40 mil pessoas que estão lá se matando para fazer um bom trabalho. Essas pessoas, se o sistema colabora, elas podem puxar e alavancar os grupos, os grupos escolares, as unidades escolares. Senão, essas pessoas ficam sendo as chatas, as bolhas, as que criam problemas, as que ficam “maria-aparecidas”, que ficam se mostrando, fazendo melhor que os outros. É bem isso que circula na rede. Se o governo quiser fazer diferença na vida das crianças que vão para a escola pública ele tem que criar mesmo coisas do tipo dessa: bônus por escola, etc. Se você me dissesse, há dez anos atrás, que eu ia apoiar isso, eu ia dizer para você que não. Hoje eu apoio. Porque eu não quero mais saber se isso é politicamente adequado em relação ao professor. Eu não quero saber do professor. O professor é adulto. Ele já tem a vida dele. Agora, ele não tem o direito de destruir o potencial de vida do aluno. Eu me tornei uma pessoa muito agressiva com os professores, porque eu nunca fui antes. Mas uma coisa é você dizer “o cara nunca teve oportunidade”. Outra coisa é você ver que ele teve oportunidade de aprender, ele saber como faz e não fazer. Fazer na escola particular e não fazer na escola pública.

PESQUISADORA: Mas, em sua avaliação, ele compreende os pressupostos, ele se apropria na prática...

Consultora: Não, varia muito, varia muito. Porque aí tem uma outra questão, que é a seguinte: para trabalhar na linha que a propõe, o professor precisaria ser alguém leitor e alguém que saiba ler e escrever bem. Se você já leu algum relatório de professor, você sabe que não é isso. E isso é um problema enorme. Por exemplo: o PROFA e o Letra e Vida, e mesmo o que a gente continua fazendo, o Ler e Escrever, todas as reuniões começam com uma situação de leitura em voz alta. E você vai ampliando o repertório de texto literários, ou não-literários, mas enfim, de leitura do professor. O PROFA tinha 150 textos e, nas 50 reuniões de formação previstas, o formador tinha sempre três textos, dos quais ele escolhia um pra ler em voz alta, mas ele distribuía os três para os professores. Então, para muitos professores, foi a primeira oportunidade de leitura que eles tiveram. Eles nunca tinham lido um livro, nenhum livro que não fosse livro escolar.

PESQUISADORA: E tem alguma possibilidade de acompanhamento, de visita, às escolas, para observar trabalho de professora? Isso está previsto?

Consultora: Trabalho de professora diretamente não. Mas visita à escola, e observação, quando o professor abre a porta. No interior é muito mais comum. Por exemplo, uma coisa que você não sabe é que o Letra e Vida e o PROFA são 50 aulas. Aulas não, são 50 dias de trabalho. Que se for necessário, podem ser mais dias, porque se você não dá conta de fazer uma unidade em cada reunião, pode durar mais. Mas são em torno de 180 horas de trabalho. E como se desdobrou? O que aconteceu é que no interior, na verdade aqui na capital também, mas é que como na capital, no ano passado, já entrou o Ler e escrever, esse trabalho parou, parou em São Paulo. Mas continua no interior: no interior ainda é Letra e Vida, o Ler e Escrever não chegou lá. E então, no interior, nós temos o Letra e Vida, que dura um ano e meio, mais ou menos, e o Letra e Vida em Continuidade, que aí é outro tipo de trabalho.

PESQUISADORA: Isso eu não sabia...

Consultora: Você não sabia, mas isso já está... Há grupos que já estão há três anos ou mais no Letra e Vida em Continuidade. E isso inclui os municípios. Por que aí se organizou uma sistemática que liga diretorias com os municípios próximos e se monta pólos, é comum. O Letra e Vida em Continuidade filmava atividades em sala de aula e se toma um tópico, um tema. Aí um grupo pequeno de formadores trabalha com alguns professores, grava na sala de aula, que a gente chama de Tematização da prática, e aí vai para o grupo geral e se aprofundam as questões da prática pedagógica.

PESQUISADORA: Esse grupo de formador é aquele grupo de formador local...

Consultora: De formador local que estão sendo formados com o Letra e Vida. Por isso que no interior está funcionando muito melhor. Porque eles continuaram, porque eles tiveram aprofundamento, porque eles tiveram uma supervisão. Uma supervisão de primeiríssima. Porque não é uma supervisão no vácuo, é uma supervisão em cima de documentação de sala de aula.

PESQUISADORA: Essa iniciativa, ela veio desses grupos ou ela estava prevista dentro do Programa.

Consultora: Ela era uma hipótese de trabalho dentro do programa. E a gente não sabia se ia conseguir fazer, porque isso exigia um tempo... Que os governos normalmente não têm. No caso, porque o Alckmin ficou 5 anos... Então, depois de 3 anos, o pessoal do interior já tinha dado conta de fazer o Letra e Vida com todos os professores e aí se começa, então, o trabalho de aprofundamento. E aí é onde se consegue resultados muito melhores. Agora, infelizmente, essas regiões do interior foram todas sendo municipalizadas. Então os dados que a gente tem de melhoria estão todos nos municípios e não têm impacto sobre o SARESP.

PESQUISADORA: Professora, sobre avaliação do programa, sistemática, tem alguma avaliação prevista ou pela senhora e sua equipe ou pelo governo?

Consultora: Não sei. Porque quando a gente estava no MEC, nós tivemos uma avaliação depois de 2 anos do programa, você conhece?

PESQUISADORA: Sei, a Avaliação de Acompanhamento.

Consultora: É um documentão, assim. Foi chamada uma instituição chamada IDECA que fez entrevistas, foi lá nos lugares e a Delia Lerner fez uma avaliação do programa mesmo. Ela tem escrita uma avaliação do programa: do programa enquanto idéia,

enquanto organização. E também a partir dos relatórios dos formadores locais ela reconstituiu uma trajetória. É muito interessante o material.

PESQUISADORA: É que nós não temos muito acesso a esse material.

Consultora: Existem alguns documentos. Mas o MEC abriu um buraco no chão e enterrou tudo o que tinha antes. Eles perderam as matrizes de 30 programas de vídeo.

PESQUISADORA: E do Letra e Vida? Tem alguma avaliação desse programa?

Consultora: Você acha que o Serra tem interesse no que fez o governo Alckmin. Eu nem sei dessas coisas, porque aí eu vou ficando brava e falo mal de todo mundo.

PESQUISADORA: Eu não entendo porque, atualmente, o que se diz da avaliação...A avaliação de programas não é muito comum no Brasil. Nos Estados Unidos, por exemplo, dificilmente se fazem programas que não tenham uma avaliação vinculada.

Consultora: É, o PROFA foi previsto desde o início. Tanto que dentro do PROFA, em cada módulo, tem um material que pode ser utilizado em uma avaliação. Tem provas para os professores e uma série de questionários, uma série de colocações para os professores que permitiriam, e permitiram na época, fazer dados para uma avaliação. Agora, aqui no estado de São Paulo, até o momento, não foi feito.

PESQUISADORA: Mas em que são baseadas as mudanças introduzidas nos programas?

Consultora: Em impressões dos governos, com as quais eu concordo. Mas, veja bem, o Letra e Vida não deixou de existir. Porque o Letra e Vida continua no interior e vai ter que voltar aqui para a capital porque esses coordenadores pedagógicos não têm como encarar o trabalho com os professores se eles não fizerem.

[...]

PESQUISADORA: Bem, professora, é...O Letra e Vida sempre foi aberto para quem se interessasse em fazê-lo no ensino fundamental 1, pelo que eu entendi na leitura da documentação. Tem uma questão sim, da alfabetização, mas...

Consultora: Ele é um programa de Leitura e escrita que alcança até a 4ª série. Você chegou a ver todo o material do programa ou não?

PESQUISADORA: Eu espero conseguir porque terei uma entrevista com a coordenação da CENP. Eu estou com dificuldade de conseguir materiais oficiais do Letra e Vida. Do PROFA eu acho tudo.

Consultora: É a mesma coisa, esqueça. É idêntico. Não tem mudança nenhuma.

PESQUISADORA: Os módulos, isso sim, mas o que eu não consigo é...Como é uma avaliação de programas, eu tenho que referendar o material oficial, a documentação oficial, a documentação de implantação...

Consultora: Isso é outra coisa, não é o material do programa, é o material da Secretaria. São os relatórios...

PESQUISADORA: É disso que preciso. Já o material do programa eu tenho completo e vou fazer algumas análises dentro de algumas categorias.

Consultora: Você pode pedir na CENP. Se ela tiver, você pode dizer que eu falei para ela te dar. Se ela tiver, porque às vezes não tem mais.

PESQUISADORA: Mas acho que ela consegue me indicar alguém. Eu já procurei no centro Mario Covas e não achei.

Consultora: Lá tem. Talvez esteja guardado.

PESQUISADORA: Professora, com relação a colocar a pessoa que se formou no Letra e Vida em 1ª. e 2ª. série, que está acontecendo agora....

Consultora: Muitos municípios no Brasil, no final do 2º ano do PROFA, eles criaram, como eram municípios que não tinham estrutura em educação, eles criaram carreira. Era assim: para trabalhar em 1ª e 2ª série era condição que tivesse feito o PROFA. E como ficou o formador na secretaria, com todo o material, mesmo que esses professores saíssem, ele teria condição de formar outros.

PESQUISADORA: E tem alguma preocupação...

Consultora: Mas em São Paulo, que eu saiba, não há. Aqui é muito complicada essa coisa. Há uma lista de escolhas e a diretora não tem poder nenhum para decidir quem é que vai pegar tal classe. Isso são as coisas que eu acho que vão mudar a partir do bônus. Porque o povo vai ficar revoltado, porque tem uma parte da escola se esforçando, fazendo um bom trabalho, e outra parte da escola esculhambando e isso que eles fecham os olhos hoje, eles não vão poder mais fazer. E aí vai mudar a forma de funcionamento.

PESQUISADORA: Por que atualmente tem escola que fez um professor que fez Letra e Vida...

Consultora: Aqui na capital está cheio disso. No interior é difícil encontrar isso. E ainda tem o problema que as pessoas se aposentam e entram novos e aí, se não tem uma continuidade do programa...

PESQUISADORA: É... E se você não forma uma equipe...não irradia...A rede pode reprimir muito a iniciativa individual do professor.

Consultora: Ele fecha a porta e trabalha escondido, literalmente. Agora você precisaria procurar onde esses professores todos estão.

PESQUISADORA: Na verdade eu já estou fazendo isso: são 435 escolas onde estão os professores que fizeram Letra e Vida a mais de 5 anos...Eu também estou escolhendo só os professores que fizeram os três módulos...

Consultora: Você vai encontrar esse povo na Centro-Oeste, na Centro...

PESQUISADORA: Mas nessa parte nós estamos caminhando...Para terminar, a senhora já me falou da segunda fase do programa...

Consultora: Esse desdobramento não teve em São Paulo, porque como nós não demos conta de fazer a primeira etapa do programa com todos os professores aqui na grande São Paulo, ainda havia espaço para fazer o programa, antes de ter o desdobramento... E aí não teve...

PESQUISADORA: Mas a decisão do Ler e Escrever chegar agora, essa decisão de fazer o Ler e Escrever com foco no diretor, coordenar e no supervisor, ela se deve a que? O que indicou?

Consultora: Há uma avaliação de que formar o professor, essa formação não retorna para a sala de aula da maneira como se pensava originalmente. É preciso que haja uma gestão pedagógica na escola que faça com que a formação renda o que tem que render. Eu falei isso para você. O professor, na escola pública, ele senta e manda copiar e

depois vai para a escola particular e trabalha com o que aprendeu no Letra e Vida. É claro que não são todos. Mas o número é absurdamente alto.

PESQUISADORA: Essa avaliação, ela foi da fala dos professores, que não conseguiam executar...

Consultora: Não, não, ela foi de uma observação de como as escolas onde tinha professores que tinham feito o programa não avançavam como instituição, como unidade escolar. Foi uma espécie de pré-avaliação e que veio a partir da prefeitura, quando o Serra entrou na prefeitura uma parte da minha equipe foi para lá e aí se começou a analisar o que tinha acontecido com o Letra e Vida lá. E aí se verificou que caso não se mexesse, se não se constituísse uma gestão pedagógica para a escola, que não existia, a formação do professor não renderia o que tinha que render. E você não pode produzir essa visão de gestão pedagógica antes de formar os professores. É uma situação muito complicada de ovo e galinha. Porque aí você forma os professores, mas as coisas não andam porque não tem uma gestão que force a usar o que aprendeu...

PESQUISADORA: E se tem uma gestão pedagógica, mas não tem professores...

Consultora: Também não adianta. Então aí o que aconteceu na prefeitura foi que onde teve o PROFA, onde tem professores que fizeram o PROFA, o Ler e Escrever funciona bem. Onde não teve, porque não teve em todas as prefeituras, funciona mal. Não é que o PROFA seja...É porque tem uma articulação entre essas coisas....

PESQUISADORA: Eu tenho ouvido, e não sei até que ponto isso é uma fala de diversos professores, que há uma diretividade, que como se pode assumir um pressuposto construtivista, etc. Como a senhora sente isso? Há resistência?

Consultora: Isso é uma coisa bem parecida com o que ocorre com a Faculdade de Educação. É uma lavagem de mão. Isso chama “lavo minhas mãos”. Danem-se os meninos que precisam de ajuda. Não existe programa que não tenha um pressuposto epistemológico. Não existe isso. Se não for esse, será outro. Não existe a possibilidade do vácuo epistemológico.

PESQUISADORA: Mas nos encontros isso aparece como...

Consultora: Nas pessoas que estão fazendo o Programa? Olha se elas têm essa queixa, elas não estão trazendo para as reuniões. Mas é isso mesmo. Quer dizer, o que se tem para oferecer... Basicamente a questão é a seguinte: em matéria de aprender a ler e a escrever você tem, no mercado teórico, dois posições, não tem outras no momento. Você tem o povo da consciência fonológica, que não propõe nada de didática, certo? Tem os vendedores de cartilha, que usam as coisas do povo da consciência fonológica, apesar de que o que eles fazem não é o trabalho dos pesquisadores. E tem os construtivistas, que têm essa posição. Os governos têm que escolher dentro disso. Essa neutralidade que as pessoas propõem, ela não existe. Quer dizer, nenhuma posição é uma posição neutra. É a posição de fazer o que já se fazia. Só tem essa...

PESQUISADORA: Professora eu queria saber um pouco mais... A senhora estava falando que os resultados do SARESP são alimento para as decisões do programa.

Consultora: Para nós...

PESQUISADORA: Para quem supervisiona o programa...

Consultora: Nós corremos atrás o tempo todo dos resultados. Não só dos resultados do SARESP. O acompanhamento bimensal de todos os professores, em todas as escolas, que nos enlouquecem. Por isso muito da irritação, viu?

PESQUISADORA: Essa avaliação, vocês tentaram, no questionário do SARESP, houve uma influência da equipe do programa na elaboração do questionário, para tentar apreender como ele está sendo usado? Por que tem uma parte específica desse questionário...

Consultora: O questionário do SARESP? Sim, ele foi adaptado de um questionário que já era do PROFA. Depois a coordenação do SARESP passou para a gente e a gente revisou e mudou muito coisa...E esse pedaço do questionário que você está mostrando saiu de um questionário que nós montamos para o IDECA avaliar os professores do PROFA.

PESQUISADORA: Então havia algumas respostas...

Consultora: Aí tem muitas armadilhas...

PESQUISADORA: Tem muitas armadilhas mesmo... Eu fiquei curiosa sobre as respostas esperadas, de reconhecimento de letras...

Consultora: As questões são sobre atividades. Nós misturamos atividades que fazem parte do programa com atividades tradicionais, para a incoerência aparecer.

PESQUISADORA: E apareceu, professora?

Consultora: Nós estamos com um problema para avaliar esse material. O pessoal da FDE não consegue.

PESQUISADORA: O que não dá para fazer é vincular isso com o desempenho de cada turma.

Consultora: Porque não se sabe quem respondeu... Então fica impossível usar esse material. Mas no trabalho do PROFA isso é o material que o IDECA usou. Não exatamente assim, porque houve uma melhoria... Por exemplo: atividades com nomes próprios. E atividades com vogais e encontros vocálicos. Aí o cara entrega o ouro... Atividades de coordenação motora... Jogos para alfabetizar é meio neutro. Separação em sílabas. Escrita e leitura de família silábica. Aí a gente vai perceber se o professor que fez o programa usa o que ele aprendeu no programa ou não. Aqui a gente tentou fazer uma lista das... Tem umas 30, das atividades mais frequentes, tanto da nossa linha quanto da linha tradicional. Produção de texto a vista de imagens. Não concordamos em absoluto, mas continua acontecendo.

PESQUISADORA: Eu queria só confirmar se era uma intenção do programa, porque aí eu usaria essa lista para basear as observações nas escolas que eu vou...

Consultora: Ele tem uma idéia de ser uma amostragem de possibilidades. Você provavelmente vai encontrar coisas que não estão na lista. Mas claro, pode usar.

Apêndice C: Entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Programa Letra e Vida na FDE

Coordenadora: Bem, o que você quer saber? Diga lá, o que você quer saber?

PESQUISADORA: Bem professora eu estou fazendo aquela avaliação, na verdade eu não posso dizer que é aquela avaliação de impacto porque eu não tenho as pernas que um instituto tem. Mas eu estou caminhando a idéia de estudar o “Letra e Vida”, o meu trabalho vai ter duas partes: uma parte de análise de dados, de análise da proposta, uma análise dos resultados que os alunos tem obtido e a idéia é fazer um estudo mais

geral, vou focar na primeira série, e vou definir uma amostra; porque, depois, na segunda parte de estudo eu quero ir as escolas, com alguns indicadores de observação para ver quanto o professor está se apropriando daquilo na prática. Então eu estou caminhando nesse entendimento do projeto; eu já conversei com a Telma, tem algumas coisas que são mais técnicas que ela indicou conversar com a senhora. A primeira é uma questão de entender o surgimento do Programa, que era um Programa do Ministério de Educação, o PROFA, que veio para a Secretaria. O que motivou a Secretaria a adotar esse programa?

Coordenadora: Olha, eu vim para a secretaria junto com o Programa; então, eu não posso dizer pra você o que motivou a quem estava na secretaria a adotar o programa. Para isso você terá que conversar com a pessoa que era a chefe de gabinete na época e foi a autoridade maior, para quem a gente apresentou o programa pela primeira vez, e fazia muita questão que viesse o programa para o estado. Então eu sei que ela conhecia o trabalho da Telma, porque ela já tinha feito um trabalho bom, grande na secretaria, em anos anteriores e a professora conhecia isso. E além da necessidade que a secretaria tem de atender a formação dos professores e dar conta da questão da alfabetização dos meninos, é óbvio, porque é uma necessidade que está posta, não sei se havia alguma outra razão, outro foco. Eu imagino que o projeto, de certa forma, atendia essa necessidade que a secretaria já tinha e que já estava dada, era o início da gestão. Eu imagino que tenha sido isso.

PESQUISADORA: E quando o Programa iniciou a senhora já estava junto. Quais eram os impactos esperados pela equipe a partir do Programa?

Coordenadora: Naquele momento, com aquele Programa a gente não tinha propriamente uma expectativa de impacto, porque ele é um programa de formação de professores, um programa por adesão; então a gente tinha uma meta que era atender 100% dos professores de 1ª a 4ª série. Isso, inclusive, foi uma exigência da Secretaria, que o Programa se organizasse de tal forma a atender 100% dos professores. Então, impacto, acho que não existe nenhuma medida disso, assim “Ah, a gente espera...”, como a gente tem no Ler e Escrever, por exemplo, que é chegar a 100% de alunos alfabetizados na 2ª série ou próximo a disso, a gente não tinha isso, a nossa meta era atender aos professores, fazer com que todos os professores que desejassem, pudessem fazer o Programa.

PESQUISADORA: E durante esse tempo de formação, a Secretaria, ou essa equipe, ela observou mudança nos resultados dos alunos, a partir de que a formação dos professores foi sendo realizada? Porque isso é bastante controverso, na bibliografia alguns dizem que para melhorar a qualidade do ensino você tem que investir em professores, e tem a área que diz que isso não dá para medir, tem outras coisas que interferem nesse processo. O que vocês disseram?

Coordenadora: Eu acho que as duas coisas são verdadeiras. Não basta investir só na formação dos professores, mas sem investir na formação do professor, você não mexe no que acontece em sala de aula, mas não basta só a formação dos professores. E essa é uma questão porque a Secretaria não tinha, na época, uma política de intervenção na sala de aula do sistema, era apenas um curso de formação de professores. Então a gente esperava reflexos na sala de aula, com certeza, mas não como uma meta; até porque o Programa trabalha com essa relação com a sala de aula. Aí qual foi efetivamente esse impacto? A gente não teve como medir isso, por várias razões. Primeiro, porque o nosso grande indicador que era o SARESP, a gente não teve como cruzar a relação professor do “Letra e Vida”, e resultado do SARESP, a gente não teve como fazer isso.

PESQUISADORA: Eu acompanhei isso porque eu ia fazer a mesma coisa, professora.

Coordenadora: Porque para avaliar, a gente tinha que fazer essa comparação, dos professores que fizeram o “*Letra e Vida*”, durante três módulos e comparar o resultado dos alunos dele com os alunos de professores que não fizeram. Ou pelo menos comparar o movimento que aconteceu nessa ou naquela diretoria conforme a porcentagem de professores que fizeram. Eu cheguei até a fazer isso um pouquinho, mas era uma coisa muito amadora, não tinha instrumentos para fazer isso com certo rigor, para ter uma resposta real. Para isso a gente precisava que os bancos de dados conversassem e eles não conversavam e a gente não tinha como localizar todos os professores... Numa linguagem, de uma forma que os dois bancos de dados pudessem conversar.

PESQUISADORA: Eles tinham que ter um elemento comum.

Coordenadora: Exatamente. Isso a gente não tinha. O que a gente tinha? A gente tinha a fala dos professores, a fala dos coordenadores de curso que achavam que sim, que a coisa caminhava muito bem, que tinha um reflexo na sala de aula. Com o SARESP... O “*Letra e Vida*” é de 2003.... Com o SARESP de 2004 ou 2005...

PESQUISADORA: 2005.

Coordenadora: A Consultora já deve ter contado pra você, que a gente percebeu que a curva de resultados, caiu muito.

PESQUISADORA: Ela falou. Foi uma surpresa.

Coordenadora: A gente não esperava. Mas o que a gente deduziu... Não que os professores não mudaram sua prática, não investiram. Fizeram isso sim, mas ainda se mantiveram abandonando, que é uma prática, infelizmente, comum, os alunos que sabiam menos, que chegaram na escola com hipóteses mais primitivas, anteriores. Não porque eles são malvados, mas porque trabalhar com essa faixa é mais difícil e eles tinham poucos recursos didáticos, eles sabiam pouco da didática de trabalhar com alunos com hipóteses pré-silábicas ou primeira situação silábica. O que aconteceu é que todo o trabalho feito incidiu então nos medianos que subiram. A gente teve um alto índice de desempenho alto, mas ficou com um alto índice de desempenho abaixo do esperado, que são 30%, os tradicionais 30%. Então, a partir disso, a gente começou a investir nisso e voltou a ter esse curso que acabou virando o Ler e Escrever - meta oficial do programa que é 100% de alunos... Porque não adianta, eles ficavam muito felizes e eles nos relatavam, e depois a gente foi entender que as crianças melhoraram muito, esses 70% é que melhoraram muito mesmo, passaram a ter uma produção escrita muito melhor, mas ainda havia os que não aprendiam. Então a gente passou a ter esse discurso de 100%, que a gente brincava que era “Tolerância Zero”, que a gente tinha que... que tinha e que tinha e fomos focando mais o nosso trabalho para essa etapa inicial. E vem fazendo isso até hoje, porque a gente avançou no SARESP de 2007, entre o SARESP de 2005 e 2007, a gente vê um avanço, especialmente nas primeiras séries, que teve um impacto... Que ainda é *Letra e Vida* porque *Ler e Escrever* começa só o início de 2007... E ainda tem *Letra e Vida* agora no interior. Então a gente acha que a coisa, o número sem dúvida se mexeu, mas ainda pouco, a gente ainda tem muito trabalho pela frente. Tem outro fator também que interfere muito nessa avaliação que a gente possa fazer, que é o movimento que acontece na rede, muita troca de professores. Nesse período teve, pelo menos, duas remoções, em que professores que vão de uma escola pra outra, porque não são efetivos. Então o que aconteceu? Aquela meta de 100% de atendimento dos professores, no interior a gente tinha praticamente atendido, mas aí teve uma remoção, aí muitos professores entraram, por ingresso ou remoção, uma coisa

dessas. E o que aconteceu? Nós acabamos recebendo um número significativo de professores que não tinham feito o curso e perdemos outros que tinham. Na capital, na COGESP, isso se agrava. Porque além desse movimento, na COGESP a gente tem uma situação muito mais difícil com programas como o “Letra e Vida”, que é por adesão e fora do horário de trabalho. Então, o que aconteceu? A vida é muito mais difícil, os professores têm um número maior de empregos, as distâncias para ir e vir, enfim, tudo muito mais complicado. Então a disponibilidade para participar do programa era menor; e, além disso, o outro problema que também é mais grave na COGESP, pelas mesmas razões, é o fato de que os coordenadores de grupos do Letra e Vida, eles eram na maioria PC’s, coordenadores de escola, e o coordenador que era ATP, mas eles não tinham nenhum... Quer dizer, se os professores tinham que trabalhar fora do horário do trabalho, eles acabavam tendo de fazer isso também, só que eles não podiam se desligar das funções que eles tinham; então pra eles, num número bastante grande de diretorias, isso foi uma sobrecarga de trabalho. Então o que aconteceu? Aqui na COGESP a gente teve menos pessoas dispostas a assumir o trabalho de formação, do que o que seria necessário. Nós tivemos uma demanda reprimida muito significativa aqui, porque não tinha formador.

PESQUISADORA: E esses formadores... Também é por adesão? A participação deles?

Coordenadora: Por adesão.

PESQUISADORA: E tem algum tipo de seleção pela formação prévia desses...

Coordenadora: Não pela seleção prévia, funcionava da seguinte forma. Nós íamos até as diretorias, para explicar o trabalho e a diretoria indicava as pessoas que ela achava que tinha perfil. A gente dava para eles a descrição do perfil, discutia um pouco com eles e eles nos indicavam as pessoas. Aí a gente fazia o que a gente chamava de Fase 1 – que era uma semana de formação; as pessoas vinham e a gente apresentava o programa, o material, discutia a função de professor coordenador, enfim dava um tempo para o sujeito ver se ele realmente entrava naquele barco e a gente ver se ele tinha mesmo, aí a gente fazia uma seleção e houve casos que a gente disse que a pessoa não tinha condições. A gente pediu experiência anterior, mas na verdade não era esse o mais determinante; tanto que a gente teve pessoas de outras áreas até que se tornaram excelentes coordenadores de grupos. Agora a gente também tinha que lidar com os limites da situação real. Por exemplo, às vezes na diretoria a gente escolhia as melhores pessoas que a diretoria enviava, mas não eram ideais, mas eram as que se dispunham e a gente tinha como lema que a gente iria fazer o trabalho, que era um trabalho difícil, tinha que investir mais, mas a gente queria garantir que as coisas...

PESQUISADORA: Formar essas pessoas também. Então, pelo que a senhora me falou vocês foram fazendo algumas avaliações de acompanhamento, menos formais, mas quando a senhora fala “A gente foi percebendo pelo depoimento!” está tendo uma avaliação...

Coordenadora A semana inicial, que a gente chamava de fase I, que na verdade é uma semana. Então ali tinha uma seleção, quando tinha alguém que a gente achava que não tinha perfil, a gente sentava com a diretoria, conversava, avaliava e dizia: “*Olha nos estamos percebendo isso e aquilo...*”; então isso é muito negociado com a diretoria. Porque a gestão local do programa é da diretoria, a gente fazia a formação e fazia esse apoio na implementação do programa; mas a gente não podia colocar uma pessoa que a diretoria não quisesse. Então toda essa montagem foi negociada com a diretoria.

PESQUISADORA: A senhora já me falou um pouquinho das mudanças que foram sendo feitas no programa e estão no Ler e Escrever. Em que tipo de dado vocês se basearam para propor o Ler e Escrever?

Coordenadora O Ler e Escrever, ele nasceu na secretaria municipal de educação e nasceu enquanto o Letra e Vida era feito. Nós temos aqui, inclusive, pessoas que trabalhavam nos dois lugares, elas eram formadoras aqui... As formadoras são contratadas pelo programa e tinham uma carga horária... Porque eram funcionárias do município. Se montou uma equipe aqui no município, que pelo perfil, pelo histórico, tem a mesma origem, a mesma concepção e a mesma formação que a equipe que estava aqui; todas, inclusive, ex-alunas ou que participaram de programas orientadas pela Telma. Então nem todas as pessoas que estavam no município, também participavam aqui; além de ter todas essas no histórico e que em algum momento tinham ser formadas pela Telma, tinha ou feito o PROFA da prefeitura, porque houve o PROFA na prefeitura... Além disso, ainda tinha esse canal de comunicação direto que eram as pessoas que participavam da mesma equipe. Então à medida que a gente ia discutindo tudo que acontecia aqui, obviamente elas participavam... E o Ler e Escrever foi montado lá na paralela; então pode ser montado junto com essa idéia. Além disso, quem estava lá coordenando isso tudo, no município, era a professora I., que é a pessoa que estava no Ministério quando o PROFA foi criado e começou a ser implantado. Foi a pessoa que fez o primeiro contato com a secretaria estadual e foi através dela que a gente chegou a tramitar o programa da secretaria aqui e que depois virou Letra e Vida....Então eram muitos canais de articulação. E os dois programas acabaram meio... são irmãos, ou filhos, sei lá eu. Por exemplo, a necessidade de se trabalhar também com leitura; outra coisa que vem muito da visão da I. era a idéia de que tínhamos de fazer uma intervenção no sistema, mais do que apenas a formação. Começou lá na prefeitura e veio pra cá... Essa coisa de criar condições para isso, criar condições de que esse trabalho fosse feito dentro do horário de trabalho, como uma política e não como um curso de formação. Então isso tudo veio da análise que estava acontecendo aqui e do que já tinha acontecido no PROFA, enfim. Essas pessoas que estavam na equipe têm uma história de trabalho, que vêm pensando em tudo isso, e estão fazendo ajustes aqui e ali. Assim como o Letra e Vida já é o resultado de anos de experiências de trabalho...

PESQUISADORA: Porque isso é raro, não é professora? Porque normalmente esses programas cortam e não voltam.

Coordenadora Porque havia... estava no Rio e não sei bem. Mas acho que era o último da Telma aqui na secretaria, antes do Letra e Vida, que era o Alfabetização Teoria e Prática... Acabou, foi descontinuado. Aí a gente foi para o MEC. Eu não fiz parte porque nessa época morava no Rio. A Telma foi pro MEC. Aí entramos nos Parâmetros e ficamos com o PROFA, São Paulo não fez o PROFA na gestão anterior, cortou aqui e daí voltou pra cá como Letra e Vida. Agora entre o *Letra e Vida* e o *Ler e Escrever* sim, é uma continuidade mesmo, sem interrupção, um vai se transformando no outro gradativamente. Então aqui houve, no estado de São Paulo, uma interrupção, mas enquanto experiência dessa equipe, desse grupo que vem pensando essas coisas não, há uma continuidade. Seja aqui, seja ali, seja lá, é uma coisa contínua.

PESQUISADORA: Eu estou perguntando, porque o Letra e Vida... Porque eu decidi estudá-lo. Porque quando eu fui usar os resultados do SARESP, a diretoria dizia que “O Letra e Vida é o programa em que a gente vê maior articulação entre tudo!”, então eu queria estudar essa articulação entre tudo. E como fica essa articulação ainda hoje? Como fica o apoio nos dados de avaliação ou o Letra e Vida e o Ler e Escrever vai caminhar mais para os seus objetivos?

Coordenadora Deixa eu te falar, eu respondo essa e a gente corta porque... Ai depois a gente marca outra, não tem problema porque hoje coincidiu com coisas que eu não esperava. Articulação entre o quê e o quê que você estava me perguntando?

PESQUISADORA: Entre resultados de avaliação, continuidade do programa, entre as demandas estarem fazendo rever os programas, ampliarem os programas.

Coordenadora Uma delas foi essa que eu te expliquei... Quer dizer, que os resultados do SARESP nos mostrou que era precisa focar mais no trabalho com as hipóteses mais primitivas, as primeiras hipóteses das crianças, porque os professores não estavam dando conta disso, mas isso muda a formação. Porque o que acontece? No *Letra e Vida* é o seguinte, você tem um material lá, no caso do LV tem até os planos de trabalho na formação, as seqüências de trabalho no grupo de formação. Mas isso não resolve o problema, isso é um apoio, uma direção, é um subsídio que apóia o trabalho dos coordenadores. Agora aqui na secretaria com essa equipe... Essa equipe vai fazendo o trabalho de formação dos coordenadores, avaliando o trabalho e direcionando o seu trabalho de formação dos coordenadores, desde o *Letra e Vida* é assim. Então, por exemplo, tem as pautas que são colocadas, mas dentro dessa pauta ou dentro do conjunto de pautas, que o grupo já tinha, o que é preciso focar? A nossa idéia é de que a pauta serve de apoio mas, sem a formação, nem material, nem pauta, nem coisa nenhuma resolve. Porque você tem que fazer uma formação para o sujeito compreender aquela pauta, para ele poder dela se apropriar e isso é uma coisa muito difícil, a gente vai cada vez mais avançando. Mas não dá para esperar as pessoas ficarem prontas, prontas para começar a trabalhar, elas já estão lá, os meninos já estão lá... É tudo “trocar os pneus com o carro andando”.

PESQUISADORA: Mas a idéia agora é que esses coordenadores que estão sendo formados que formem os professores ou o Letra e Vida vai voltar?

Coordenadora Agora o desenho é diferente. O *Letra e Vida* continua em muitas diretorias e a gente está fazendo, cada vez mais, um esforço para que eles continuem montando grupos de estudo do *Letra e Vida*. Porque o que a gente percebe, que o *Ler e Escrever* funciona N vezes melhor em lugares onde teve o *Letra e Vida antes*. Se você já fez o *Letra e Vida*, você entra no *Ler e Escrever* com muito mais facilidade, porque você tem uma base, você tem um conhecimento prévio que te ajuda. Agora os que estão vendo as coisas agora, no *Ler e Escrever* é muito mais difícil. Então a idéia é que as diretorias mantenham grupos de *Letra e Vida*, direto com para os professores, e o desenho do *Ler e Escrever* é completamente outro. O desenho do *Ler e Escrever* é focado na escola e a formação que se faz é para o coordenador da escola, e aí não é mais por adesão, são todos os coordenadores de todas as escolas de 1ª a 4ª, para que ele, ao trabalhar com os professores, no seu horário de trabalho, nas suas atividades rotineiras, que são basicamente os HTPC's, observação de sala e aula, orientação individual do professor, ele vá fazendo essa formação dos professores através do apoio que ele dá nas salas, das coisas que ele traz para discussão no HTPC, das pautas de HTPC que ele faz, tanto que um dos conteúdos do nosso trabalho de formação é a elaboração de pauta para HTPC. Então é outro desenho, e junto com esse trabalho de formação dos coordenadores, tem uma série de outras ações da secretaria que ajudam nessa intervenção. Não é mais a formação isolada, tem acompanhamento pela CENP, pela COGESP, sei do que está acontecendo nas escolas, tem o mapa da classe bimestral, que a gente discute com os dirigentes de ensino. A gente fez uma nova seleção de PC, agora com a seleção mesmo e aí virou uma função gratificada, tem uma certa vantagem e tem, principalmente, um aumento de número de horas de HTPC para esse projeto do *Ler e Escrever*.

PESQUISADORA: Para intervenção na escola.

Coordenadora Exatamente. Para dar condição de esse professor ter mais tempo de reflexão, de reunião, de planejamento, de avaliação e o PC ter mais tempo de formação na diretoria, ou com as nossas formadoras ou com a nossa equipe.

PESQUISADORA: Professora eu estou preocupada porque a senhora precisa que ir.

Coordenadora: Mas vamos marcar outro dia e a gente continua.

PESQUISADORA: As minhas questões de dúvida do programa, na verdade eu resolvi. O que eu não consegui resolver, ainda, que é uma dificuldade que a professora Telma falou para eu conversar com a senhora é a questão legal do Programa. Porque quando tem um programa grande na rede, normalmente solta um comunicado, alguma coisa explicando os pressupostos do programa, legislação, o que muda. E isso eu não estou conseguindo achar.

Coordenadora Do Letra e Vida?

PESQUISADORA: Do Letra e Vida.

Coordenadora Isso tem que pedir para Noemi, que ela vai saber explicar isso melhor do que eu. Do que foi publicado, né, que você precisa?

PESQUISADORA: E se tem algum relato ou registro, que possa ser público, dessas avaliações que foram sendo feitas, da fala dos professores.

Coordenadora: A gente tem relatórios de professores... Mas teria que entrar em contato, pedir licença para usar. E isso é mais complicado. Mas a Noemi deve ter lá ainda, porque quando a gente faz o certificado, a gente tem que imprimir alguns relatórios que oficializam aquela certificação. Então, ela deve ter porque como é ela que cuida disso, ela deve ter com certeza. Mas quando foi para certificar, não tem o projeto. Só que não saiu o projeto publicado como o do Ler e Escrever.

Apêndice D – Resultados das Análises de Regressão

Estudo 1

Coefficientes

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta	B	Std. Error
(Constant)	4,983	,228		21,868	,000
%prof_trab1esc_b	-,158	,039	-,100	-4,017	,000
NSE_A1_B2_percentis	,322	,059	,132	5,466	,000
%_média_pontos_Saresp05_1sérieb	-,062	,024	-,064	-2,569	,010
Indicador de suporte à prática pedagógica	-,074	,029	-,062	-2,539	,011
%_prof_ens_superior_b	-,071	,029	-,061	-2,448	,014
Indicador de prática pedagógica B	-,095	,045	-,050	-2,117	,034

Variável Dependente: %_Média_pontos_Saresp07_1série

Figura 1 - Resultados do 1º estudo a partir da regressão múltipla para escolas de todo estado - Coeficientes

Coefficientes

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,324	,245		13,555	,000
NSE_A1_B2	,563	,079	,249	7,135	,000
% Média_pontos_Saresp05_1série	,202	,034	,204	5,950	,000
%prof_ens_sup	-,087	,034	-,087	-2,516	,012
%prof_LV_2005	,103	,042	,079	2,430	,015
%prof_trab1esc	-,116	,048	-,083	-2,399	,017

Variável Dependente: %_Média_pontos_Saresp07_1série

Figura 2 - Resultados do 1º estudo a partir da regressão múltipla para escolas da COGESp - Coeficientes

Coeficientes

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
4	(Constant)	5,383	,314		17,149	,000
	Indicador de suporte à prática pedagógica %prof_trab1esc_b	-,134	,043	-,108	-3,104	,002
	%_média_pontos_Sares p05_1sérieb	-,175	,055	-,107	-3,157	,002
	NSE_A1_B2_percentis	-,075	,035	-,075	-2,116	,035
		-,171	,083	-,071	-2,049	,041

Variável Dependente: %_Média_pontos_Saresp07_1série

Figura 3 - Resultados do 1º estudo a partir da regressão múltipla para escolas da CEI - Coeficientes

Estudo 2

Coeficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		t	Sig.	
	B	Std. Error			
2					
	(Constant)	46,726	1,270	36,784	,000
	trab1esc	-,098	,012	-7,838	,000
	NSE A1-B2	12,178	2,824	4,313	,000

a Dependent Variable: perc_med_pont_saresp07_s1 original

Figura 4 - Resultados do 3º estudo a partir da regressão múltipla para escolas do estado

Coeficientes

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
	(Constant)	32,077	1,686	19,025	,000	
	perc_med_pont_saresp_05_s1	,632	,088	,246	7,204	,000
	NSE A1-B2	27,104	3,512	,266	7,717	,000
	trab1esc	-,103	,014	-,247	-7,527	,000
	perc_LV_comp_07 original	,063	,017	,118	3,615	,000

a Dependent Variable: perc_med_pont_saresp07_s1 original

b Selecting only cases for which código da instancia = 1

Figura 5 - Resultados do 2º estudo a partir da regressão múltipla para escolas da COGESP

Coefficients(a,b)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1					
(Constant)	47,097	1,581		29,792	,000
trab1esc	-,084	,021	-,179	-3,911	,000

a Dependent Variable: perc_med_pont_saresp07_s1 original

b Selecting only cases for which código da instancia = 2

Figura 6 - Resultados do 2º estudo a partir da regressão múltipla para escolas da CEI

Estudo 3

Coefficientes

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		Partial
5					
(Constant)	3,452	,262		13,168	,000
NSE_A1_B2_percentis	,674	,073	,296	9,168	,000
%prof_LV_05b	,115	,043	,089	2,685	,007
%prof_trab1esc_b	-,140	,046	-,099	-3,052	,002
Indicador de suporte à prática pedagógica	,080	,035	,073	2,273	,023
Indicador de prática pedagógica B	-,118	,059	-,066	-1,993	,047

a Dependent Variable: %_média_pontos_Saresp07_1série

Figura 7- Resultados do 3º estudo a partir da regressão múltipla para escolas da COGESP

Coefficientes

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
3					
(Constant)	5,180	,298		17,373	,000
Indicador de suporte à prática	-,150	,042	-,121	-3,551	,000

pedagógica %prof_trab1esc_ b	-,185	,055	-,114	-3,343	,001
NSE_A1_B2_per centis	-,207	,081	-,087	-2,552	,011

a Dependent Variable: %_média_pontos_Saresp07_1série

Figura 8 - Resultados do 3º estudo a partir da regressão múltipla para escolas da CEI

Estudo 4

R	R ²	R ² Ajustado	Erro padrão da estimativa
,687	,472	,468	,56850

Resultados do estudo de regressão múltipla – sumário - COGESp

1. Variáveis Independentes: (Constant), perc_med_pont_saresp_05_s2, Nse_a1_b2, total de professores de 1a e 2a. séries indicador de suporte à prática pedagógica, %_prof_ens_superior, coordenador com LV, Total de turmas. Variável Dependente: Idesp 2007

Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
6	(Constant)	0,636	0,083		7,64	0,000
	%_média_pontos_Saresp_05_2série_b	0,204	0,008	0,435	24,17	0,000
	NSE_quartis	0,494	0,023	0,381	21,63	0,000
	Indicador de suporte à prática pedagógica	0,062	0,011	0,096	5,45	0,000
	%_prof_ens_superior	0,043	0,011	0,069	3,95	0,000
	Coordenador com LV	0,113	0,033	0,058	3,40	0,001
	%prof_trab1esc_b	0,037	0,015	0,044	2,52	0,012

a Dependent Variable: Idesp 2007

Figura 9 - Resultados do 4º estudo a partir da regressão múltipla para escolas do estado de São Paulo

R	R ²	R ² Ajustado	Erro padrão da estimativa
,686	,471	,468	,69982

Resultados do estudo de regressão múltipla – sumário - CEI

1. Variáveis Independentes: (Constant), perc_med_pont_saresp_05_s2, Nse_a1_b2, total de professores de 1a e 2a. séries indicador de suporte à prática pedagógica, %_prof_ens_superior, coordenador com LV, Total de turmas. Variável Dependente: Idesp 2007

Coefficients(a,b)

Model	Unstandardized	Standardized	t	Sig.
-------	----------------	--------------	---	------

	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta		
7 (Constant)	,791	,091		8,739	,000
NSE_quartis	,552	,032	,464	17,487	,000
%_média_pontos_Saresp 05_2série_b	,117	,012	,257	9,948	,000
Total de professores de 1a e 2a. séries	,015	,004	,085	3,586	,000
Total de turmas_geral	,009	,003	,076	3,133	,002
Indicador de suporte à prática pedagógica	,040	,014	,070	2,935	,003
%_prof_ens_superior_b	,031	,013	,059	2,425	,016
Coordenador com LV	,086	,039	,053	2,210	,027

a Dependent Variable: Idesp 2007

b Selecting only cases for which Código da instância = 1

Figura 10 - Resultados do 4º estudo a partir da regressão múltipla –coeficientes - COGESP

Coefficients(a,b)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
5 (Constant)	,819	,133		6,151	,000
%_média_pontos_Saresp 05_2série_b	,220	,014	,433	16,212	,000
NSE_quartis	,535	,034	,418	15,906	,000
Indicador de suporte à prática pedagógica	,050	,018	,073	2,777	,006
%_prof_ens_superior_b	,034	,017	,051	2,015	,044
Coordenador com LV	,107	,054	,051	1,983	,048

Figura 11- Resultados do 4º estudo de regressão múltipla– Coeficientes - CEI

Coefficients(a,b)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta	Zero-order	Partial
8 (Constant)	2,195	,207		10,617	,000
%_prof_ens_superior	,066	,017	,124	3,833	,000
Indicador de suporte à prática pedagógica	,073	,018	,128	4,139	,000
Total de professores de 1a e 2a. séries	,027	,006	,150	4,905	,000
%_prof_3 anosesc	,062	,017	,114	3,612	,000
%prof_LV_07	,050	,017	,089	2,892	,004
Indicador de material	-,139	,050	-,085	-2,797	,005

utilizado para o ensino de leitura					
Coordenador com LV	,132	,051	,080	2,603	,009
%prof_trab1esc_b	,050	,023	,067	2,122	,034

Variável Dependente: Idesp 2007

Figura 12- Resultados do modelo de regressão múltipla- Coeficientes – COGESP

Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,283	,868		32,569	,000
	Quantidade de alunos na escola	-,007	,001	-,167	-7,225	,000
2	(Constant)	25,089	,995		25,212	,000
	Quantidade de alunos na escola	-,006	,001	-,147	-6,379	,000
3	%prof_LV_05	,123	,019	,147	6,360	,000
	(Constant)	20,301	1,461		13,892	,000
	Quantidade de alunos na escola	-,005	,001	-,122	-5,161	,000
	%prof_LV_05	,119	,019	,141	6,141	,000
4	Indicador de suporte à prática pedagógica	1,361	,305	,105	4,455	,000
	(Constant)	15,020	1,931		7,778	,000
	Quantidade de alunos na escola	-,005	,001	-,116	-4,902	,000
	%prof_LV_05	,115	,019	,137	5,981	,000
	Indicador de suporte à prática pedagógica	1,338	,304	,103	4,400	,000
5	%_prof_ens_superior	,067	,016	,095	4,159	,000
	(Constant)	12,909	2,179		5,925	,000
	Quantidade de alunos na escola	-,005	,001	-,117	-4,946	,000
	%prof_LV_05	,117	,019	,140	6,099	,000
	Indicador de suporte à prática pedagógica	1,321	,304	,102	4,346	,000
	%_prof_ens_superior	,064	,016	,090	3,928	,000
	Nse A1_B2_a	,066	,032	,048	2,086	,037

a Dependent Variable: %_alunos da S1 no nível 6

Figura 12 – Resultados do modelo de regressão múltipla – Coeficientes – todo o estado

Estudo 1A– Gráficos de resíduos do Estudo 1 – Todas as escolas do Estado

Com relação aos resíduos (Apêndice E, Estudo 1-A), sua análise gráfica dá indicação de que eles parecem se distribuir em volta da reta, com uma dispersão constante, apesar de concentrarem-se aparentemente um pouco mais acima da reta. O gráfico Normal P-P Plot aproxima-se de uma reta, sugerindo que a distribuição dos erros é normal. As dúvidas que a análise gráfica sugere indicam a necessidade de que, futuramente, outros testes, apenas dos resíduos, fossem realizados para aprofundar os estudos.

Estudo 1 B- Gráficos de resíduos do Estudo 1 – Todas as escolas da COGESP

. A análise dos resíduos nas escolas da COGESP pelo Gráfico Normal P-P Plot evidenciou que a distribuição dos erros é normal. O histograma dos resíduos indica uma tendência normal. Os gráficos de dispersão dos resíduos também indicam que os resíduos parecem distribuir-se aleatoriamente em volta da reta $x=0$, com dispersão constante, sugerindo que não há violações sérias dos pressupostos de homocedasticidade e independência dos erros (Apêndice E, Estudo 1-B).

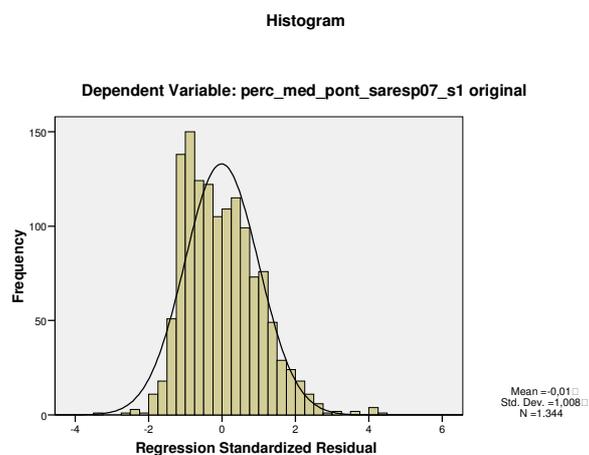
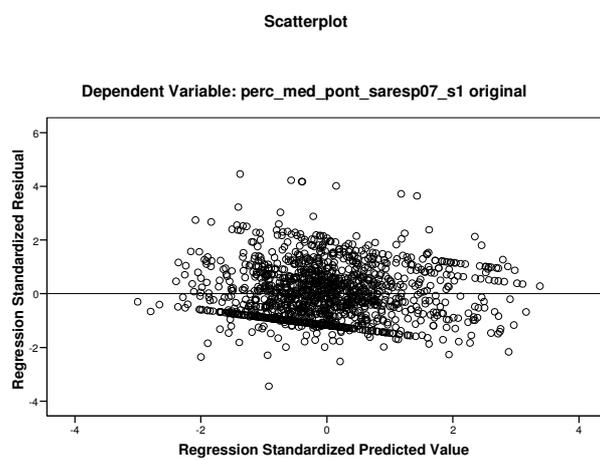
Estudo 1 C – Gráficos de resíduos do Estudo 1 – Todas as escolas da CEI

A análise dos resíduos (Apêndice E, Estudo 1-C) que a largura da mancha de pontos em torno da reta não tem largura uniforme, deixando dúvidas sobre o comportamento aleatório dos resíduos. Considerando que o histograma dos resíduos e o

Gráfico Normal P-P Plot também não sugerem normalidade dos resíduos, o fato sugeriria que, para as escolas da CEI, poderiam existir outras variáveis independentes que influenciem significativamente a variável dependente e, portanto, também os erros, e que não foram consideradas no estudo devido às limitações dos dados disponíveis.

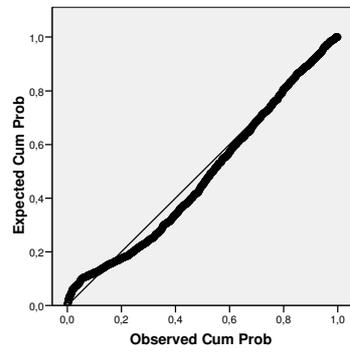
Estudo 2 -- Regressão com a variável dependente “porcentagem média de pontos dos alunos de 1ª série no SARESP 2007”, controlando-se a variável de ensino superior

Estudo 2-A – Gráficos de resíduos - Todas as escolas do Estado



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

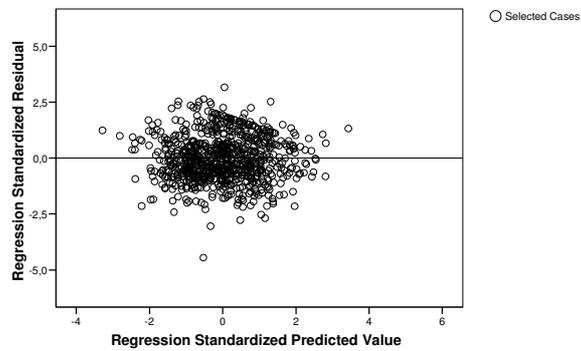
Dependent Variable: perc_med_pont_saresp07_s1 original



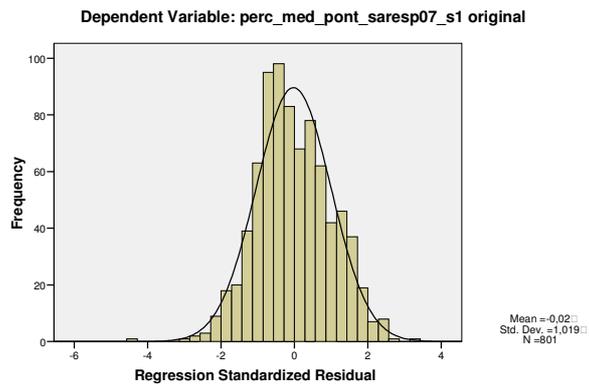
Estudo 2-B – Gráficos de resíduos – Escolas da COGESP

Scatterplot

Dependent Variable: perc_med_pont_saresp07_s1 original

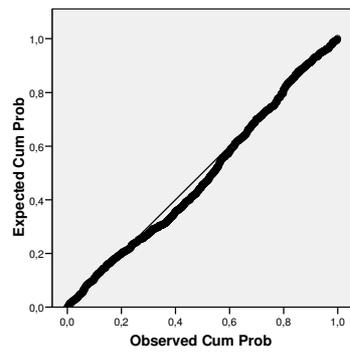


Histogram of Selected Cases



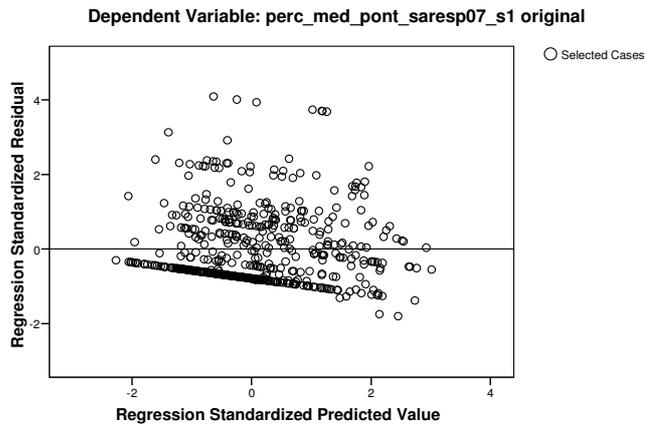
Normal P-P Plot of Standardized Residual for Selected Cases

Dependent Variable: perc_med_pont_saresp07_s1 original

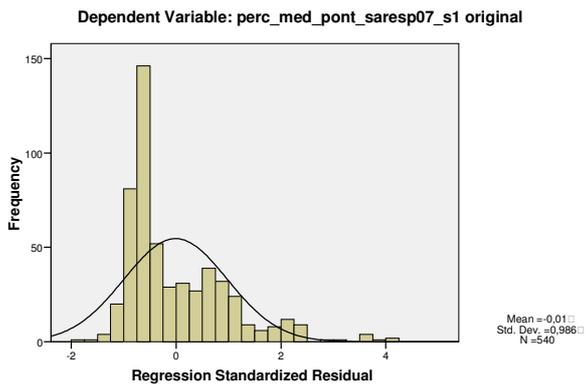


Estudo 2-C – Gráficos de resíduos – Escolas da CEI

Scatterplot

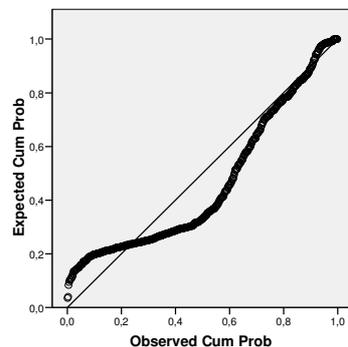


Histogram of Selected Cases



Normal P-P Plot of Standardized Residual for Selected Cases

Dependent Variable: perc_med_pont_saesp07_s1 original



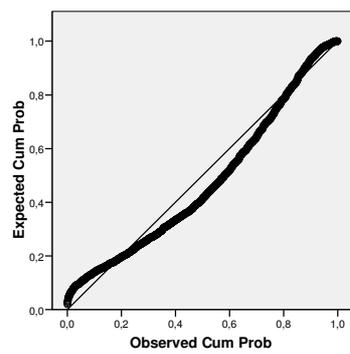
Entretanto, a análise dos resíduos realizada por meio do Gráfico Normal P-P Plot e do histograma dos resíduos não evidenciou que a distribuição dos erros é normal. O gráfico de dispersão dos resíduos não permite afirmar que os erros se distribuem uniformemente em torno da reta x . Vários foram os pontos que se destacaram (*outliers*), sugerindo que o estudo a partir dessas variáveis não é adequado para explicar a variabilidade dos resultados dos alunos nas escolas da CEI (Apêndice E, Estudo 2- C).

Estudo 3 - Estudos exploratórios a partir do percentual de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência

Estudo 3 A - Gráficos de resíduos do Estudo 3 – Escolas de todo o estado

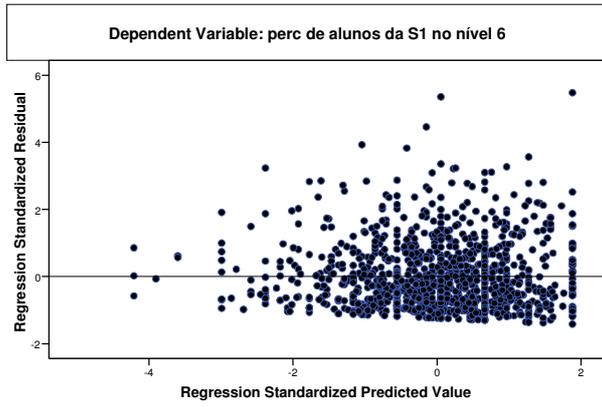
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: perc de alunos da S1 no nivel 6

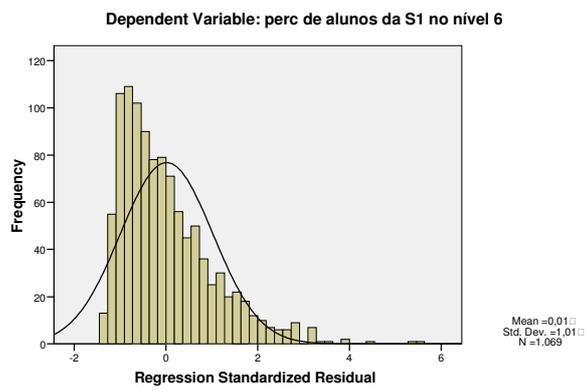


Estudo 3 - B - Gráficos de resíduos do Estudo 3 – Escolas da COGESP

Scatterplot

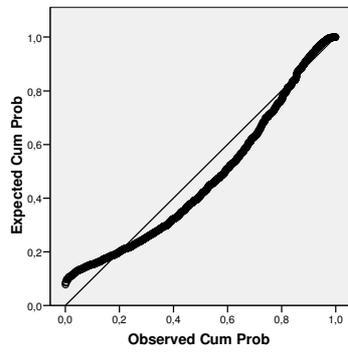


Histogram of Selected Cases



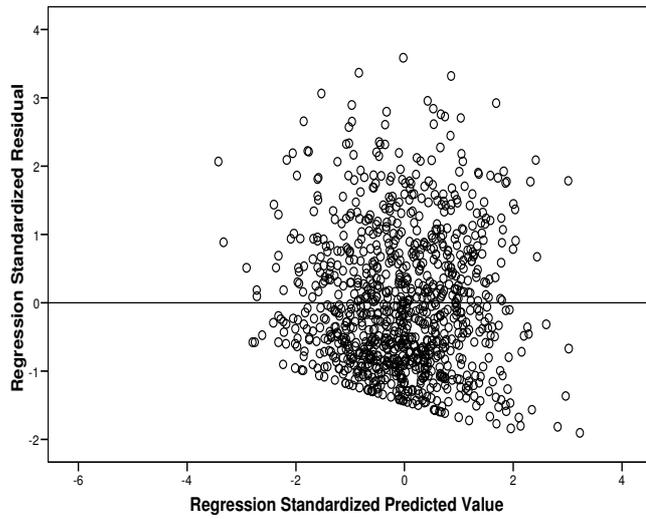
Normal P-P Plot of Standardized Residual for Selected Cases

Dependent Variable: perc de alunos da S1 no nivel 6

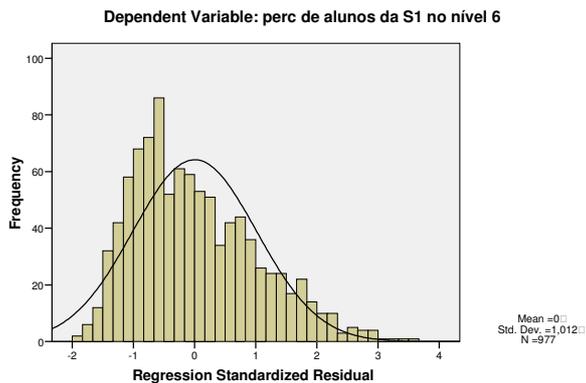


Estudo 3 - C - Gráficos de resíduos do Estudo 3 – Escolas da COGESP

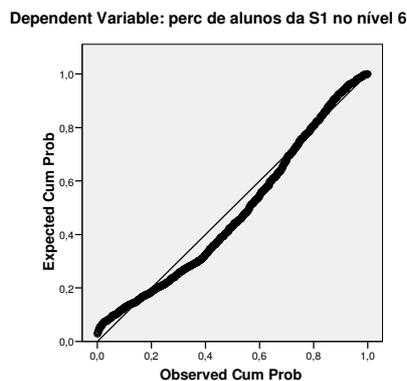
Scatterplot



Histogram of Selected Cases

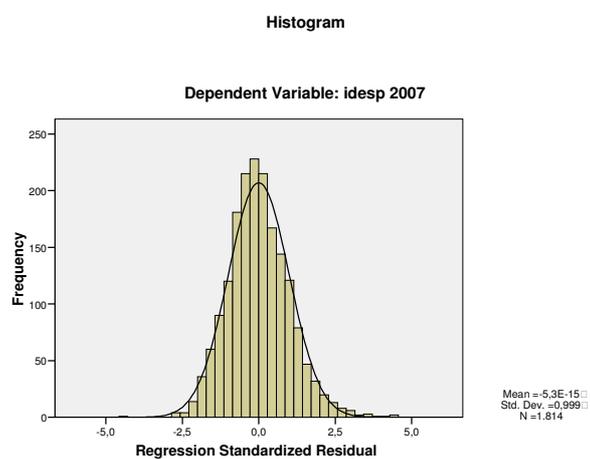


Normal P-P Plot of Standardized Residual for Selected Cases

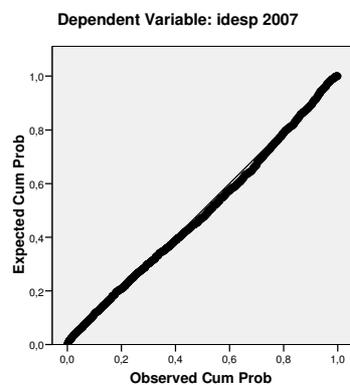


A análise dos resíduos tanto para as escolas de todo o estado, quanto para os estudos com as escolas da COGESP e da CEI em separado, pelo Gráfico Normal P-P Plot, pelo histograma dos resíduos não evidenciou que a distribuição dos erros é normal. Os gráficos de dispersão dos resíduos parecerem tentar a aumentar com os valores estimados da variável ou, pelo menos, não se comportar como uma mancha distribuída aleatoriamente em torno da reta x . Vários foram os pontos que se destacaram (*outliers*), sugerindo que os estudos a partir do percentual de alunos da 1ª série no nível 6 de proficiência não são os mais adequados para a análise.

Estudo 4 A - Gráficos de resíduos do Estudo – IDESP Todas as escolas do Estado

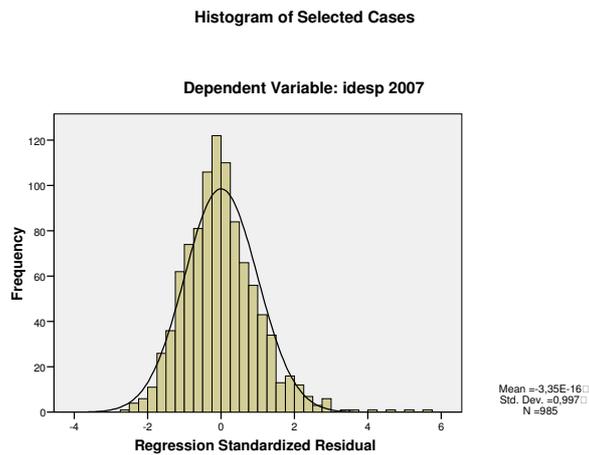
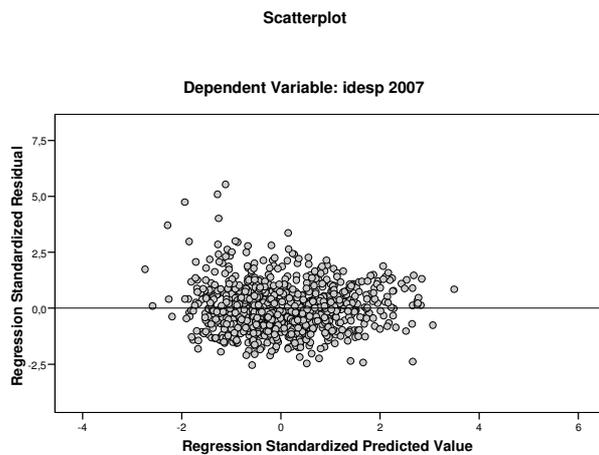


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



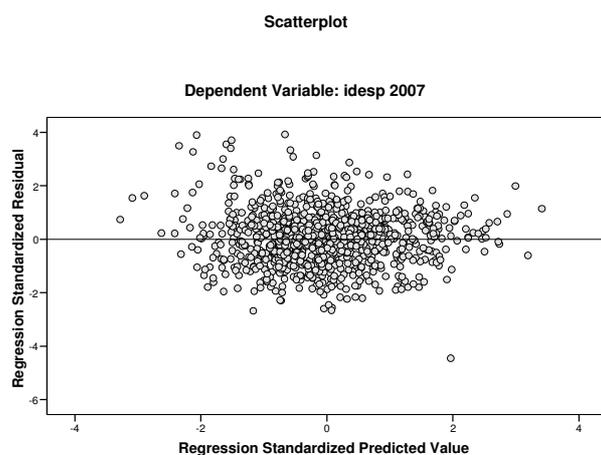
A análise dos resíduos nas escolas de todo o estado pelo Gráfico Normal P-P Plot evidenciou que a distribuição dos erros é normal. O histograma dos resíduos indica uma tendência normal. Os gráficos de dispersão dos resíduos também indicam que os resíduos parecem distribuir-se aleatoriamente em volta da reta $x=0$, com dispersão constante, sugerindo que não há violações sérias dos pressupostos de homocedasticidade e independência dos erros (Apêndice E, Estudo 5 A).

Estudo 4 B- Gráficos de resíduos do Estudo – IDESP Todas as escolas da COGESP



Da mesma forma que com o estudo realizado para todo o estado, a análise dos resíduos não evidenciou indícios de violação dos pressupostos da regressão. (Apêndice E, Estudo 5-B)

Estudo 4 C- Gráficos de resíduos do Estudo – IDESP Todas as escolas da CEI



A análise dos resíduos nas escolas da CEI pelo Gráfico Normal P-P Plot e pelo histograma evidenciou que a distribuição dos erros é normal. Os gráficos de dispersão dos resíduos também indicam que os resíduos parecem distribuir-se aleatoriamente em volta da reta $x=0$, com dispersão constante, sugerindo que não há violações sérias dos pressupostos da regressão (Apêndice E, Estudo 5- C).

Tabela 1 – Matriz de correlação das variáveis para estudos de regressão

	TAM_SEE (número de alunos)	núm_classes	coordenador com LV	NSE_A1_B2	MAT_LEIT	SUP_PRAT	PRAT_B	%prof_3anos_esc	%prof_ens_superior	%prof_trablesc	%prof_exp_S1	%prof_LV_2005	%prof_LV_2007	% média_1S_2005	% média_2S_2005	% média_1S_2007	Idesp 2007
TAM_SEE	1,000	0,554**	-0,165**	0,092**	-0,146**	-0,201**	0,056*	-0,037	-0,123**	-0,148**	0,015	-0,092**	-0,135**	-0,249**	-0,250**	0,096**	-0,237**
núm_classes	0,554**	1,000	0,100**	0,246**	-0,160**	-0,043	0,025	0,050*	-0,141**	-0,196**	-0,029	-0,046*	-0,092**	-0,098**	-0,109**	0,139**	0,035
coordenador com LV	-0,165**	0,100**	1,000	0,070**	0,065**	0,134**	-0,083**	0,083**	0,047*	0,018	0,004	0,090**	0,125**	0,044	0,037	0,014	0,121**
NSE_A1_B2	0,092**	0,246**	0,070**	1,000	-0,128**	0,003	-0,027	0,179**	0,071**	0,029	0,055*	-0,024	0,011	0,228**	0,276**	0,124**	0,535**
MAT_LEIT	-0,146**	-0,160**	0,065**	-0,128**	1,000	0,148**	-0,052*	0,007	0,022	0,043*	0,037	0,112**	0,124**	0,047*	0,053*	-0,039	-0,026
SUP_PRAT	-0,201**	-0,043	0,134**	0,003	0,148**	1,000	-0,028	0,090**	0,026	0,114**	0,032	0,078**	0,066**	0,200**	0,199**	-0,091**	0,183**
PRAT_B	0,056*	0,025	-0,083**	-0,027	-0,052*	-0,028	1,000	-0,088**	-0,118**	0,012	-0,034	-0,167**	-0,272**	-0,063**	-0,088**	-0,067**	-0,080**
%prof_3anos_esc	-0,037	0,050*	0,083**	0,179**	0,007	0,090**	-0,088**	1,000	0,280**	0,184**	0,384**	0,175**	0,119**	0,139**	0,172**	-0,058**	0,204**
%prof_ens_superior	-0,123**	-0,141**	0,047*	0,071**	0,022	0,026	-0,118**	0,280**	1,000	0,208**	0,175**	0,053*	0,088**	0,088**	0,092**	-0,055*	0,139**

continua

conclusão

	TAM_SEE (número de alunos)	núm_classes	coordenador com LV	NSE_AI_B2	MAT_LEIT	SUP_PRAT	i PRAT_B	%prof_3anos_esc	%prof_ens_superior	%prof_trabIesc	%prof_exp_S1	%prof_LV_2005	%prof_LV_2007	% média_1S_2005	% média_2S_2005	% média_1S_2007	Idesp 2007
%prof_trabIesc	-0,148**	-0,196**	0,018	0,029	0,043*	0,114**	0,012	0,184**	0,208**	1,000	0,252**	0,171**	0,176**	0,107**	0,109**	-0,122**	0,130**
	0,000	0,000	0,435	0,186	0,050	0,000	0,592	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
%prof_exp_S1	0,015	-0,029	0,004	0,055*	0,037	0,032	-0,034	0,384**	0,175**	0,252**	1,000	0,108**	0,033	0,011	0,042	-0,047*	0,058**
	0,484	0,186	0,856	0,012	0,091	0,149	0,124	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,129	0,605	0,054	0,031	0,007
%prof_LV_2005	-0,092**	-0,046*	0,090**	-0,024	0,112**	0,078**	-0,167**	0,175**	0,053*	0,171**	0,108**	1,000	0,655**	0,124**	0,154**	-0,017	0,102**
	0,000	0,037	0,000	0,284	0,000	0,000	0,000	0,000	0,014	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,444	0,000
%prof_LV_2007	-0,135**	-0,092**	0,125**	0,011	0,124**	0,066**	-0,272**	0,119**	0,088**	0,176**	0,033	0,655**	1,000	0,114**	0,154**	0,004	0,143**
	0,000	0,000	0,000	0,614	0,000	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,129	0,000	.	0,000	0,000	0,844	0,000
% média_1S_2005	-0,249**	-0,098**	0,044	0,228**	0,047*	0,200**	-0,063**	0,139**	0,088**	0,107**	0,011	0,124**	0,114**	1,000	0,739**	-0,051*	0,451**
	0,000	0,000	0,062	0,000	0,035	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,605	0,000	0,000	.	0,000	0,019	0,000
% média_2S_2005	-0,250**	-0,109**	0,037	0,276**	0,053*	0,199**	-0,088**	0,172**	0,092**	0,109**	0,042	0,154**	0,154**	0,739**	1,000	-0,024	0,535**
	0,000	0,000	0,111	0,000	0,016	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,054	0,000	0,000	0,000	.	0,276	0,000
% média_1S_2007	0,096**	0,139**	0,014	0,124**	-0,039	-0,091**	-0,067**	-0,058**	-0,055*	-0,122**	-0,047*	-0,017	0,004	-0,051*	-0,024	1,000	0,007
	0,000	0,000	0,565	0,000	0,075	0,000	0,003	0,007	0,010	0,000	0,031	0,444	0,844	0,019	0,276	.	0,730
Idesp 2007	-0,237**	0,035	0,121**	0,535**	-0,026	0,183**	-0,080**	0,204**	0,139**	0,130**	0,058**	0,102**	0,143**	0,451**	0,535**	0,007	1,000
	0,000	0,112	0,000	0,000	0,237	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007	0,000	0,000	0,000	0,000	0,730	.

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (bicaudal).

* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bicaudal).