

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDO BIANCO SOLANO**

**PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO:  
O que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de  
Alfabetização**

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Barcelos da Silva**

**Guarulhos/SP  
2019**

**FERNANDO BIANCO SOLANO**

**PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO:  
O que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de  
Alfabetização**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva.

**Guarulhos/SP  
2019**

Solano, Fernando Bianco.

Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo: O que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização/ Fernando Bianco Solano. Guarulhos, 2019. 144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Título em Inglês: Teachers of the Initial Years of Elementary School of the Municipal Network of São Paulo: What they say about teaching Geography and the Literacy Cycle.

1. Educação. 2 Escola Pública 3. Ensino de Geografia 4. Ciclo de Alfabetização 5. Formação Continuada. I. Silva, Jorge Luiz Barcellos. II. Título.

**FERNANDO BIANCO SOLANO**

**PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: O que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva.

**Aprovado em: 21 de agosto de 2019**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvia Raimundo Lopes**  
**Universidade Federal de São Paulo**

---

**Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto**  
**Universidade de São Paulo**

## **Dedicatória**

*A minha querida esposa e meu filho, que suportaram o distanciamento imposto pelo solitário ato da pesquisa.*

## Agradecimentos

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos àqueles que, de alguma forma, permitiram que esta dissertação se concretizasse. Esse foi um período de muito aprendizado!

Em primeiro lugar quero agradecer ao Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva, orientador deste trabalho, sujeito detentor de excepcional sabedoria e humildade acadêmica, por ter me guiado pacientemente pelos sinuosos caminhos da pesquisa.

Agradeço, igualmente, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Raimundo Lopes, da Universidade Federal de São Paulo, Campus Itaquera, pelas conversas e orientações que teceram o meu percurso acadêmico.

O Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto, da Universidade de São Paulo, pelas valiosas orientações durante a banca de qualificação.

O Prof. Dr. Nestor Andre Kaercher, por ter aceitado ser suplente na banca examinadora.

A minha amiga e talentosa escritora Márcia Barbieri pela revisão textual.

As minhas colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR), da UNIFESP, em especial Thayná e Tatiana, que solidariamente tornaram a caminhada menos árdua.

E, finalmente agradeço, a minha família:

Aos meus pais, meus primeiros orientadores.

A Viviane, minha esposa, e Heitor, meu filho, que com amor, suportaram e compreenderam os momentos de ausência e distanciamento impostos pelo solitário ato da pesquisa.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

**Paulo Freire, 1981.**

## RESUMO

O trabalho com as Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental há muito tempo é pauta de debate nos corredores das unidades escolares, considerando o possível enfoque dado aos componentes curriculares que se debruçam as questões do ensinar a ler e a contar. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar o que as professoras do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo dizem sobre o ensino das Ciências Humanas e da formação continuada. No percurso da pesquisa enveredamos pelas questões das políticas públicas de alfabetização em uma perspectiva histórica e contemporânea, apresentando as suas nuances no bojo de uma cidade permeada de desigualdades, aproximando as discussões sobre o componente de Geografia com as especificidades do Ciclo de Alfabetização. No caminho abordamos a escola pública e as políticas de formação continuada em serviço e fora dele, respectivamente a Jornada Especial de Formação Integral (JEIF) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A escuta das professoras, a partir de entrevista semi-estruturada, foi fundamental para tecermos algumas considerações sobre a percepção das docentes sobre a formação continuada; a importância atribuída às Ciências Humanas e o componente de Geografia; as relações estabelecidas entre o sistema de escrita alfabética e o letramento geográfico, entre outros pontos. Dessa forma entendemos que a pesquisa apresenta elementos que podem contribuir para o debate sobre o Ciclo de Alfabetização, a formação continuada e o ensino das Ciências Humanas.

**Palavras-chave:** Escola pública. Ensino de Geografia. Ciclo de Alfabetização. Formação continuada.



## ABSTRACT

The work with the Humanities in the Literacy Cycle of Elementary School has long been a matter of debate in the corridors of school units, considering the possible focus given to the curricular components that deal with the issues of teaching to read and to count. In this sense, the present work aims to identify what the teachers of the Cycle of Literacy of the Municipal Network of São Paulo say about the teaching of the Human Sciences and of the continuous formation. In the course of the research, we embark on the issues of public literacy policies in a historical and contemporary perspective, presenting their nuances in the midst of a city permeated by inequalities, bringing the discussions about the Geography component closer to the specificities of the Literacy Cycle. On the way we approach the public school and the policies of in-service and out-of-service training, respectively the Special Integral Training Day (JEIF) and the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). Listening to the teachers, based on a semi-structured interview, was fundamental to make some considerations about the teachers' perception of continuing education; the importance attributed to the Human Sciences and the component of Geography; the relationships established between the alphabetical writing system and the geographical lettering, among other points. In this way we understand that the research presents elements that can contribute to the debate about the Literacy Cycle, the continuing education and the teaching of the Human Sciences.

**Keywords:** Public school. Teaching Geography. Literacy Cycle. Continuing education.

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA I** – CRIANÇAS DE 0-5 ANOS RESIDENTES EM ÁREA DE VULNERABILIDADE SOCIAL.

**FIGURA II** – TEMPO MÉDIO DE AGENDAMENTO PARA CONSULTA PEDIÁTRICA.

**FIGURA III** – DOMICÍLIOS COM CRIANÇA DE 0-5 ANOS, COM BANHEIRO DE USO EXCLUSIVO DOS MORADORES.

**FIGURA IV** – SÍNTESE DOS CONCEITOS ESTRUTURANTES.

**FIGURA V** – OS EIXOS TEMÁTICOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.

**FIGURA VI** - LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

**FIGURA VII** - LOCALIZAÇÃO DA EMEF PROFESSOR PAULO FREIRE

**FIGURA VIII** - LOCALIZAÇÃO DA EMEF PROFESSOR MILTON SANTOS

**FIGURA IX** - LOCALIZAÇÃO RELACIONAL DA EMEF PROFESSOR MILTON SANTOS E DA EMEF PROFESSOR PAULO FREIRE

**FIGURA X** - IMAGEM DA PARTE EXTERNA DA EMEF PROFESSOR PAULO FREIRE

**FIGURA XI** - IMAGEM DA SALA DE AULA DA EMEF PROFESSOR PAULO FREIRE NO PERÍODO DE INTERVALO

**FIGURA XII** - IMAGEM DA EMEF PROFESSOR MILTON SANTOS DURANTE A DÉCADA DE 1980

**FIGURA XIII** - IMAGEM EXTERNA DA EMEF MILTON SANTOS (2015)

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO I – PREFEITOS DA CIDADE DE SÃO PAULO (1989/2019)**

**QUADRO II - TESES E DISSERTAÇÕES: REPOSITÓRIO DA USP**

**QUADRO III - TESES E DISSERTAÇÕES: REPOSITÓRIO DA PUC/SP**

**QUADRO IV - TESES E DISSERTAÇÕES: REPOSITÓRIO DA UNESP**

**QUADRO V - TESES E DISSERTAÇÕES: REPOSITÓRIO DA UNIFESP**

**QUADRO VI - QUADRO SÍNTESE DO PERFIL DAS ENTREVISTADAS**

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA I** – TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS

**TABELA II** – TAXA DE DESEMPREGO (%) - BRASIL (1981-1989)

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AGB	ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
APM	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEEL	CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
CEFAM	CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO
CEP	COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
CEU	CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CPI	COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO
DEM	DEMOCRATAS
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FIES	FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GEPEPINFOR	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA, INFÂNCIAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA
JEIF	JORNADA ESPECIAL INTEGRADA DE FORMAÇÃO
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MOVA	MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAE	NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA
NASF	NÚCLEO DE APOIO  FAMÍLIA
OAB	ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
OBEDUC	OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
ODS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PFL	PARTIDO DA FRENTE LIBERAL
PFL	PARTIDO DA FRENTE LIBERAL
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIC	PROJETO INTENSIVO NO CICLO
PISA	PROMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS
PMN	PARTIDO DA MOBILIZAÇÃO NACIONAL
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNDA	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO
PPB	PARTIDO PROGRESSISTA BRASILEIRO
PPP	PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA
PPR	PARTIDO PROGRESSISTA REFORMADOR
PROF.	PROFESSOR
PROFA	PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
PROF <sup>a</sup> .	PROFESSORA
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
PSDB	PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA
PSL	PARTIDO SOCIAL LIBERAL
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PTN	PARTIDO TRABALHISTA NACIONAL
PUC-SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
RMESP	REDE MUNICIPAL DE ENSINO ENSINO DE SÃO PAULO
SEA	SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO
SISU	SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SND	SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL
STJ	SUPREMO TRIBUNAL DE JUSTIÇA
TCI	TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO
TLCE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDOS
TSE	TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL
UBS	UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE
UFES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNICAMP	UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
UNIFESP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
VLP	VEÍCULO LEVE SOBRE PNEUS

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Uma Interpretação da Trajetória Histórica das Políticas de Alfabetização entre os Anos de 1989 e 2019.....	23
1.2 A Alfabetização na Cidade de São Paulo: Nuances das Desigualdades.....	34
1.3 A Alfabetização como Instrumento de Empoderamento: Uma Breve Reflexão.....	41
1.4 Aproximações sobre o Componente Curricular Geografia no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo.....	50
<b>CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
2.1 Escolas Públicas da Pesquisa: Breve Caracterização.....	72
2.2 Sujeitos da Pesquisa.....	82
<b>CAPÍTULO III - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: JEIF E PNAIC.....</b>	<b>84</b>
3.1 Formação Continuada em Serviço: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).....	89
3.2 Formação Continuada Fora do Serviço: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	96
<b>CAPÍTULO IV - O QUE DIZEM OS PROFESSORES A RESPEITO DO ENSINO DE GEOGRAFIA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>101</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE PROVISÓRIA.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>121</b>



## Introdução

O presente trabalho identifica o que as professoras do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo dizem sobre o ensino de Geografia e o próprio Ciclo. Por meio de escuta examina o discurso dos docentes e reconhece elementos que indicam como a formação continuada e os documentos que orientam o currículo reverberam na prática docente.

Para tanto, entendemos a necessidade de explicitarmos que a escolha do mote de pesquisa e a tipologia metodológica presente na abordagem é fruto de nossa trajetória de vida, e que está na base da nossa mediação com o mundo.

Cada pensamento, argumento e experiência são derivados de fatores sociais e históricos, por isso acreditamos na importância de caracterizarmos a nossa caminhada e apresentarmos as lentes que nos ajudaram a enxergar os caminhos enveredados.

Ribeiro (2017) ao conceituar o lugar de fala, diz que não se refere a indivíduos dizendo algo, mas parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas.

A questão do ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental em todo o momento esteve presente na minha trajetória acadêmica e profissional. Sempre fui aluno de escola pública e a forma como o componente curricular de Geografia era abordado em sala de aula sempre me despertou bastante angústia, e o resultado é a ausência de recordações sobre a abordagem desse componente nos anos iniciais do ensino fundamental e nos anos finais a inquietude permaneceu, pois eram recorrentes as cópias de textos de livros didáticos, a memorização de listas de nomes de lugares ditos importantes, afluentes de rios, capitais, tipos de solos, tipos de relevo e a famigerada cópia de mapas no papel vegetal.

Essas atividades sem correlações e desconexas sob o ponto de vista pedagógico em nada contribuem para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico e com uma formação que busque a emancipação dos sujeitos.

Após a conclusão do Ensino Fundamental ingressei no Ensino Médio no período noturno e desmotivado pelo modelo das aulas e fadigado pela labuta abandonei os estudos, retomando-o três anos depois no período matutino. Com aulas mais dinâmicas e dialogadas foi inevitável a reflexão sobre a minha trajetória escolar e os precoces questionamentos sobre o que hoje a maturidade me coloca como os seguintes eixos: escola pública, formação continuada de professores, currículo e ensino de Geografia.

A partir desse horizonte decidi ingressar em 2007, como aluno regular no curso de Licenciatura em Geografia, em uma instituição privada da zona norte de São Paulo. O contato com

o pensamento acadêmico e a possibilidade de contribuir para a ideação de uma escola que acenda a centelha do atrevimento de questionar nas crianças, jovens e adultos ratificou a certeza da militância.

Nesse período desenvolvemos vários trabalhos em uma comunidade conhecida popularmente como Jardim Pantanal – nome atribuído por ser uma área sujeita a alagamentos pela fácil saturação do lençol freático – que é uma ocupação irregular em área de proteção ambiental na várzea do rio Tietê. A aproximação com os sujeitos que produziam aquele espaço confirmou a minha certeza no poder transformador da educação.

Já com a conclusão da graduação, iniciei o ofício de professor na rede privada e estadual de ensino. Na instituição privada as turmas eram pequenas, com 12 alunos em média, tínhamos efetivos momentos de formação continuada, inclusive ministrados pelo próprio corpo docente da instituição. Desse modo, fui convidado a discutir com meus pares o ensino de Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, despertando-me um grande interesse sobre os desafios dessa etapa da escolarização.

Na instituição estadual vislumbrei, na condição de docente, os desafios da escola pública no tocante a sua estrutura e formação continuada dos professores e professoras, também dimensionei as questões relativas à geografia escolar e demais componentes.

Nesse momento, impulsionado pelo sentimento de incompletude somado à necessidade do aprofundamento das questões sobre a escola e o ensino de Geografia, ingressei em 2009 no curso de Especialização em Ensino de Geografia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Por dois anos os debates, as reflexões, a experiência tácita como educador e o diálogo com os professores alfabetizadores, mais uma vez, chamou-me a atenção para o ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental, culminando na apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado: “Escola Aprendente: uma Proposta para Formação Continuada em Serviço para os Professores Polivalentes e Especialistas em ensino de Geografia”.

A monografia apresentou uma proposta de formação continuada em serviço com a interação entre os professores especialistas em Geografia com os seus pares polivalentes, com o objetivo de contribuir para a reflexão da formação continuada em serviço e o ensino de Geografia.

O ingresso por meio de concurso público na docência da Rede Municipal de São Paulo possibilitou o trabalho em unidades educacionais inseridas no meu espaço de vivência, favorecendo o diálogo com a comunidade, a realidade social da escola e os educadores dos anos iniciais.

Toda essa proximidade com o Ciclo de Alfabetização fomentou a necessidade de uma segunda graduação em Pedagogia, estreitando a mediação e o olhar para essa etapa da escolarização.

O acúmulo de conhecimento e o interesse pelo Ciclo de Alfabetização culminaram na atuação como orientador de estudos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup> em 2015, pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), atuando na Diretoria Regional de Ensino de São Miguel Paulista, essa experiência foi crucial para o entendimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores no ensino dos diferentes componentes curriculares.

Durante os encontros formativos do PNAIC, prezamos pela escuta atenta dos professores com a intenção de identificarmos as possíveis demandas. Nesse processo ficou evidente o espírito de colaboração e socialização das experiências no tocante as práticas desenvolvidas.

Foi robusta a percepção da expectativa dos docentes sobre a anunciada formação com foco nos conteúdos do currículo de Ciências Humanas, uma vez que verbalizavam as suas dificuldades didáticas e conceituais no trato do mote.

Ainda no bojo do nosso percurso, a laboração docente em uma instituição de ensino superior privada<sup>2</sup> (2016) com foco na formação de professores e a participação no grupo de pesquisa (2017) GEPEPINFOR<sup>3</sup> na UNIFESP<sup>4</sup> Campus Guarulhos, permitiu a ininterrupta meditação sobre a formação inicial e continuada de professores.

---

<sup>1</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e adota como principal estratégia a formação continuada de educadores e educadoras.

<sup>2</sup> A nossa atuação no ensino superior serviu de capital social simbólico para a defesa da escola pública e dos seus agentes. O capital social pode ser entendido como um [...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 67) O capital social durante a nossa trajetória serviu como um conjunto de nuances simbólicas percebidas como legitimadoras do discurso pelos interlocutores, viabilizando a discussão em espaços conservadores e alinhados com uma perspectiva neoliberal de educação.

<sup>3</sup> O GEPEPINFOR realiza pesquisas e estudos sobre a escola pública nas suas especificidades: educação básica com ênfase nas escolas da infância (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Compõe-se por três linhas de pesquisa, demarcando sua perspectiva emancipatória e reflexiva: Processos Formativos e Desenvolvimento Profissional de Educadores; Educação Pública e Escolas da Infância; Cultura, Educação e Saberes Docentes. Sua produção bibliográfica resulta de pesquisas realizadas entre os professores participantes e entre parceiros de outras instituições públicas, e se consolida por meio de apresentação de trabalhos em eventos científicos e publicações de livros e artigos em revistas especializadas nacionais e internacionais. Informações disponíveis em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/grupos-de-pesquisa-1/09.-grupo-de-estudos-e-pesquisas-sobre-a-escola-publica-infancias-e-formacao-de-educadores-gepepinfor>. Acesso em 12 de set. de 2018.

<sup>4</sup> <http://www.unifesp.br/campus/gua/>

Essa trajetória e principalmente o contato com a realidade dos professores dos anos iniciais da escola pública encaminhou a escolha, pois estimulou o objeto desta pesquisa de mestrado.

O objetivo geral, como indicado nas linhas acima, é a escuta atenta sobre o que os professores do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo dizem sobre o ensino de Geografia e o próprio Ciclo. Já os objetivos específicos, buscam:

- Constatar a percepção dos docentes sobre a formação continuada (PNAIC e JEIF) e os documentos oficiais que orientam o currículo;
- Investigar a importância atribuída às Ciências Humanas e o componente curricular de Geografia no efetivo trabalho em sala de aula;
- Compreender como os docentes identificam e estabelecem relações entre os diferentes componentes curriculares;
- Compreender a partir da escuta atenta dos docentes como eles identificam e estabelecem relações com o ensino do sistema de escrita alfabética e a alfabetização/letramento geográfico, no Ciclo de Alfabetização;
- Reconhecer e sintetizar o que os docentes dizem sobre as especificidades do Ciclo de Alfabetização;
- Identificar os percursos formativos dos professores (onde estudou, locais de atuação e perspectivas profissionais);
- Reconhecer o que os professores dizem sobre a escola pública, assim como dos diferentes segmentos (educação infantil, anos iniciais, finais do fundamental e ensino médio).

Isto posto, realizamos no primeiro capítulo breves considerações sobre as políticas públicas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com uma retrospectiva da trajetória histórica das políticas públicas entre os anos de 1989 e 2019. Na seção também apresentamos as nuances das desigualdades que permeiam os dilemas da escola pública e por último, apresentamos uma aproximação com o componente Curricular de Geografia.

Já o segundo capítulo exhibe o caminho teórico-metodológico da pesquisa, com a caracterização das escolas e seu território de inserção, também como das professoras entrevistadas, considerando essas nuances como fundamentais para a análise dos dados.

No terceiro capítulo abordamos as políticas públicas de formação continuada docente da Rede Municipal de São Paulo no espectro da Jornada Especial Docente de Formação (JEIF) – formação continuada em serviço - e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – formação continuada fora do serviço.

O quarto capítulo apresentamos o que dizem os professores a respeito do ensino de Geografia no Ciclo de Alfabetização, identificando o tratamento dos dados e salientando os resultados das seis entrevistas realizadas em duas escolas municipais do Distrito de Itaim Paulista à luz das contextualizações e reconhecimento dos sujeitos e cultura escolar.

Nas considerações finais, tentamos elaborar contribuições para a formação continuada em serviço e fora dele a partir das representações dos docentes, refletindo sobre as indicações de possibilidades que devem ser aproximadas da cultura escolar de cada unidade, pois não propomos ajustes automáticos, mas caminhos para uma reflexão.

## 1. Políticas Públicas de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A primeira seção aborda as políticas públicas de alfabetização da Rede Municipal de São Paulo (RMESP) de 1992 até 2019. Essa leitura corroborará para o dimensionamento dos caminhos da alfabetização nas escolas públicas municipais de São Paulo, subsidiando a compreensão sobre as políticas de formação continuada e o trabalho com a Geografia escolar nos anos iniciais.

Para iniciar a retrospectiva histórica das políticas públicas de alfabetização desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apresentamos uma tabela com o cronograma temporal de cada prefeito e seu respectivo partido.

<b>Período histórico</b>	<b>Prefeito na Época</b>	<b>Partido Político</b>
01/01/1989 – 31/12/1992	Luiza Erundina de Souza	Partido dos Trabalhadores (PT)
01/01/1993 – 31/12/ 1996	Paulo Salim Maluf	Partido Democrático Social (PDS)
01/01/1997 – 31/12/2000	Celso Pita	Partido Progressista Brasileiro (PPB)
01/01/2001 – 31/12/2004	Marta Suplicy	Partido dos Trabalhadores (PT)
01/01/2005 – 31/03/2006	José Serra	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
01/04/2006 – 31/12/2012	Gilberto Kassab	Democratas (DEM)
01/01/2013 – 31/12/2016	Fernando Haddad	Partido dos Trabalhadores (PT)
01/01/2017 – 06/04/2018	João Doria	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
06/04/2018 – Abril de 2019	Bruno Covas	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

**Quadro I** – Prefeitos da Cidade de São Paulo (1989/2019)

A opção de nomear os prefeitos de cada período deve-se ao pressuposto da influência ideológica do período e contexto político na formulação das políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização.

As políticas públicas são ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nesse sentido, é possível compreendê-las como um conjunto de medidas e procedimentos dispostos que traduzem a orientação política do Estado, os quais buscam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público.

Assim, as políticas públicas representam, na sua técnica de elaboração e implantação, formas de exercício do poder político, envolvendo o arranjo de poder e a divisão de custos e benefícios sociais.

As políticas públicas não são neutras e exprimem as concepções, princípios, valores e visões de mundo daqueles que controlam o poder, mesmo que, para sua legitimação, necessitem contemplar interesses de segmentos sociais dominados, ou seja, carregam em si ideologias que perpassam a execução de tais políticas públicas que podem se caracterizar pelo aspecto democrático para um grupo, ou de opressor para outro.

Para estudar o processo de produção das políticas, me aproprio do cabedal analítico proposto por Ball (1994). Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa perspectiva permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

O contexto de influência, no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, nesse momento grupos discutem a elaboração dos textos políticos através de relações de poder, e é neste momento que os diferentes atores tentam influenciar as políticas públicas. Entre estes atores destacam-se órgãos governamentais, partidos políticos, associações diversas e agências internacionais, cada um representando suas concepções, interesses e visões de mundo, travando uma disputa em uma arena política, uma luta por hegemonia<sup>5</sup>.

O segundo é o contexto da produção de textos políticos que representam a política em si com representações diversificadas (textos oficiais, comentários formais e informais, pronunciamentos

---

<sup>5</sup> Segundo Grouppi (1980), para Gramsci a hegemonia é o exercício do poder por um conjunto de indivíduos de uma determinada classe, que é exercido por meio da cultura, propondo a contracultura como caminho para a desconstrução do intelectual orgânico da classe dominante e o engendramento do intelectual da classe trabalhadora, que é o próprio trabalhador.

oficiais, vídeos, etc.). É importante mencionar que os textos políticos têm implicações práticas reais, que são materializadas dentro do contexto da prática. (MAINARDES, 2006). Entendendo também que esses textos podem ser compreendidos de diversas formas, de acordo com o contexto em que estão situados.

E por último aparece o contexto da prática, no qual diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser seguidos ou não pelas escolas e professores.

Segundo Ball e Bowe (BALL e BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006), o contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação e no qual a política produz efeitos e consequências que podem apresentar mudanças e transformações significativas na política original, “este é o lugar das consequências, onde aquele texto político é efetivado, é praticado, e é neste mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não”. (LOPES e MACEDO, 2011, p.258)

Assim, a partir dessa perspectiva sobre políticas públicas e à luz do cabedal analítico abordado, analisaremos a trajetória histórica das políticas públicas educacionais entre os anos de 1989 a 2019.

## **1.1 Uma Interpretação da Trajetória Histórica das Políticas de Alfabetização entre os Anos de 1989 e 2019**

Em 1988, o Brasil vivenciava o processo de transição com a promulgação da Constituição Cidadã em 5 de outubro de 1988, estabelecendo no país um Estado Democrático e Social de Direito, ancorado em princípios que garantem a efetivação dos direitos fundamentais.

No bojo da redemocratização e de eleições por voto direto, secreto e universal, com debate público amplo e com participação popular, no dia 15 de novembro de 1988, é eleita a primeira mulher prefeita de origem nordestina na Cidade de São Paulo, momento de grande envergadura para a democracia brasileira.

Em uma gestão que aconteceu entre 1989 e 1992, a Prefeita Luiza Erundina<sup>6</sup> desenvolveu um significativo trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), com o apoio de importantes secretários como o Prof. Paulo Freire<sup>7</sup> e o Prof. Mario Sérgio Cortella.

---

<sup>6</sup> Luíza ingressou na política em 1970 em Campina Grande, participando das Ligas Camponesas, fazendo oposição ao Golpe Militar. Na época era muito raro a participação de mulheres nordestinas na política, por isso, ela sofreu perseguições. No ano seguinte ela saiu de Campina Grande e mudou-se novamente para São Paulo. Foi aprovada em um concurso público para assistente social da prefeitura e foi trabalhar com nordestinos migrantes das favelas da cidade. Em 1980, Lula, que na época era líder sindical, convidou-a para ser uma das fundadoras do Partido dos Trabalhadores (PT), partido pelo qual se elegeu vereadora. Ela acabou deixando o cargo para se eleger deputada estadual. Em 1985, o PT

A gestão da então Prefeita Luiza Erundina indubitavelmente foi um marco para São Paulo e para a política brasileira, já que ela apresentou um olhar voltado para outros sujeitos do município, fato confirmado pelas melhorias para a cidade e os avanços para o movimento popular feitos por essa gestão, com a inversão de prioridades, que colocou em primeiro plano a educação, saúde, transporte de massa e outras ações sociais, em detrimento das grandes obras viárias.

A política educacional do período foi orientada pelo pensamento de Paulo Freire, que simbolizava a mudança educativa que o Partido dos Trabalhadores (PT) propunha para as camadas populares de São Paulo, tal como expresso nos seus livros, potencializada pelo sentimento de justiça social fomentada pela Constituição Cidadã (1988) o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>8</sup> (1990).

Franco (2014) expõe que durante os dois anos e dois meses, que Freire permaneceu à frente da SME, investiu em quatro objetivos que deixou evidenciado no documento publicado em 1º de fevereiro de 1989, denominado de “Construindo a Educação Pública Popular” apontando os seguintes eixos de trabalho:

1. Democratização da gestão – democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade.
2. Acesso e permanência – ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública.

---

escolheu Luíza para ser a vice-prefeita da chapa do candidato Eduardo Suplicy, que acabou ficando em terceiro lugar, perdendo para Jânio Quadros do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Entre 1989 e 1997, foi eleita prefeita e governou a cidade de São Paulo. Algum tempo depois foi convidada por Itamar Franco para ser ministra-chefe da Secretaria de Administração Federal, mas abandonou o cargo um ano depois devido às disputas com o então ministro da Casa Civil, Henrique Hargreaves. Porém, ter aceitado o ministério gerou conflitos entre ela e o PT, já que não pediu autorização ao partido para assumir cargo e foi suspensa por um ano. Devido aos desgastes gerados com o PT, Luíza decidiu abandonar o partido e se filiou ao PSB. Em 1998, ela foi eleita deputada federal e conseguiu se reeleger nas eleições seguintes. (2002, 2006, 2010 e 2014). Erundina saiu do PSB em 2016 e filiou-se ao Partido Socialismo Liberdade (PSOL). Após a renúncia de Eduardo Cunha, ela se candidatou à presidência da Câmara dos Deputados e depois à prefeitura de São Paulo, perdendo ainda no primeiro turno para João Doria, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/biografia-de-luiza-erundina/>. Acesso em 02 de abril de 2019.

<sup>7</sup> Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. Durante seu mandato, fez grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrou um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 30 ago.2015.

<sup>8</sup> A Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi criada em 13 de julho de 1990. A norma que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente é bastante famosa no mundo inteiro, pela amplitude de seus preceitos e pela forma como protege nossas crianças.



3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente.

4. Educação de Jovens e Adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Apesar da dificuldade no acesso, tivemos contato com alguns documentos que tratam do eixo quatro (4), com uma produção significativa a alfabetização de jovens e adultos e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), se sobressai como uma política pública sobre forte contexto de influência de Freire, com materiais e documentos escritos pelo próprio secretário<sup>9</sup>, com a participação de algumas universidades e outros educadores.

Outro destaque fundamental da gestão Erundina foram as propostas para ação imediata, elencadas por Córdova<sup>10</sup> (1997, p. 169-170):

1. reintegração imediata dos professores demitidos em razão de uma greve realizada em 1987;
2. implantação dos conselhos de Escola, fortalecimento dos grêmios estudantis e revisão das Associações de Pais e Mestres (APM's);
3. criação dos Núcleos de Ação Educativa (NAE's);
4. realização de plenárias pedagógicas;
5. elaboração de Regimento Comum das escolas;
6. devolução às escolas das programações curriculares e outros materiais elaborados no governo Covas, pois foram retirados arbitrariamente no início da administração Jânio Quadros;

---

<sup>9</sup> Indicamos alguns documentos produzidos pela gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

1 - Aos que fazem a educação conosco na cidade de São Paulo – “Aos que fazem a educação conosco na cidade de São Paulo”, primeira comunicação entre Paulo Freire e os educadores da cidade de São Paulo. Este texto foi publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo logo nos primeiros dias da gestão. Disponível em: <<https://andredutra.files.wordpress.com/2016/02/aos-que-fazem-a-educacao-conosco-em-sp.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

2 - Movimento de Reorientação Curricular – Documento 1 – Neste documento a SME apresentou a proposta de reorientação curricular e a metodologia com a qual os gestores deveriam consultar os educadores de suas unidades. Disponível em: <<https://andredutra.files.wordpress.com/2016/02/mov-de-reori-curricular-doc-1.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

3 - Construindo a Educação Pública – Ano 2 – Trata-se de um documento onde foram apresentadas as prioridades da gestão: Democratizar o acesso à escola, democratizar a gestão, parceria com movimentos populares de alfabetização de adultos. Disponível em: <<https://andredutra.files.wordpress.com/2016/02/construindo-a-educacao-publica-ano-2.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

<sup>10</sup> Pela dificuldade de acesso a documentos sobre a política de alfabetização no período, optamos pela tese de Córdova (1997), que realizou um trabalho orientado pelo Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

7. Construção das novas propostas curriculares;
8. Elaboração do estatuto do magistério;
9. programa de formação contínua do magistério;
10. realização de concursos públicos previstos na Constituição da República.

Essas medidas imediatas foram importantíssimas para o estabelecimento de uma gestão democrática, o estabelecimento de relações horizontais em todas as dimensões e a valorização da carreira do magistério.

No plano pedagógico o trabalho iniciado por Freire e continuado por Cortella contribuiu com significativas e positivas propostas à escola e ao currículo, apresentando novas possibilidades de abordagem do conteúdo com um olhar interdisciplinar, a partir de temas geradores. Córdova (1997), elenca um conjunto de cinco diretrizes para a ação pedagógica, segue:

1. rever o papel da escola enquanto lugar privilegiado para receber e irradiar a cultura da comunidade e manifestações culturais;
2. rever a relação educador/educando com a necessidade de superar o individualismo e o estigma da educação bancária;
3. rever a concepção de conhecimento de que não é estático, mas dinâmico e podendo ser recriado e reinventado;
4. rever a dimensão dos conteúdos na aprendizagem escolar de forma mais significativa;
5. rever o conceito de currículo entendendo-o de forma dialética e transformador. (CÓRDOVA, 1997, p. 170-174).

Durante essa gestão ainda ocorreu uma valorização da formação continuada de professores em serviço com a criação de mecanismos legais que definiam espaços de diálogo, com os princípios da gestão pedagógica apresentada pelo governo, tais como: observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento. (CÓRDOVA, 1997, p.212).

Verificamos que o governo Luiza Erundina foi um marco da política pública educacional do município, com a valorização da carreira do magistério, o diálogo com a comunidade e a academia, buscando de forma pioneira a participação popular no engendramento de propostas educativas.

O governo seguinte sob a gestão do então Prefeito Paulo Salim Maluf<sup>11</sup>, entre 1993 e 1996,

---

<sup>11</sup> Paulo Salim Maluf (1931) nasceu em São Paulo, São Paulo, no dia 3 de setembro de 1931. Filho de imigrantes libaneses que vieram trabalhar na Indústria Madeireira. Formou-se em Engenharia Civil em 1954 pela USP e foi diretor da empresa de seu pai até 1967. Em 1967 foi nomeado presidente da Caixa Econômica Federal, cargo no qual criou inovações como empréstimo para compra da casa própria, recebimento das contas de água, luz, telefone e gás e linhas de poupança com correção monetária. Em 1969, foi nomeado Prefeito de São Paulo pelo Presidente da República Arthur da Costa e Silva. No cargo, priorizou obras de grande porte e visibilidade, entre elas, sendo consideradas umas das principais, o viaduto Minhocão e a construção do metrô de São Paulo. Paulo Maluf foi Secretário de Transportes do estado de São Paulo, quando inaugurou a 1ª etapa do metrô Paulistano e acelerou obras rodoviárias de destaques. Foi eleito em 1978 pela convenção do colégio eleitoral o 25º governador do Estado de São Paulo. Em seu mandato foi responsável por inúmeras obras e ações que desenvolveram o estado, entre elas, a criação das estatais Eletropaulo (setor elétrico), Paulipetro (setor Petrolífero) e a inauguração das etapas 2 e 3 do metrô. Candidatou-se pelo PDS à Presidente da República, mas foi derrotado no colégio eleitoral por Tancredo Neves em 1984. Venceu as eleições de 1992 para a Prefeitura de São Paulo e teve a gestão aprovada por 93% da população. Em 2000, perdeu as eleições para Marta Suplicy do PT ao governo de São Paulo. Paulo Maluf é considerado um político polêmico. Em 2005, foi preso pela

realizou a publicação de diversos materiais sobre alfabetização, disponíveis no Acervo da Memória Técnica Documental da SME<sup>12</sup>.

Alguns documentos tratam a proposta didática de alfabetização baseada na Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro, Paulo Freire “A importância do ato de ler”, Angela Kleiman sobre a “Concepção Escolar de leitura”, Liliana Tolchinsky Londsman “Escrever, Como?”, entre outros textos, ressaltando uma heterogeneidade de concepções educacionais.

Os referenciais teóricos utilizados demonstraram que essa gestão ancorou-se nas discussões realizadas em âmbito nacional com a propagação das teorias construtivistas, considerando principalmente as contribuições de Vygotsk, e em menor proporção Piaget, Wallon, Ferreiro, entre outros.

A gestão em questão deu uma tendenciosa atenção à questão das assimetrias nos tempos de aprendizagem a partir da perspectiva biológica, com a publicação de textos sob o título “Profilaxia dos Distúrbios da Aprendizagem” (1995). Ajudam-nos a refletir sobre a amplitude e sobre a justificação das assimetrias as poderações de Garrido e Moysés (2010):

[...] predomina a desigualdade e onde quem detém a riqueza detém também o poder de julgar, classificar e sentenciar os demais. A manutenção de um sistema fundado em desigualdades é possível, entre outras coisas, graças a um discurso que tenta explicar as diferenças entre os indivíduos – e as próprias desigualdades, produzidas pelo sistema – a partir de um padrão rígido e único de normalidade. [...] Sem levar em conta a história e as disputas sociais, esse discurso busca, no substrato biológico, explicação para as desigualdades, tratando diferenças individuais e desigualdades sociais como se fossem causa e consequência. (GARRIDO e MOYSÉS, 2010, p.149).

Conforme exposto no excerto a construção de uma narrativa que justifique as desigualdades a partir de bases biológicas, sem levar em consideração as disputas sociais, serve para acirrar as desigualdades escolares, atribuindo aos sujeitos a culpa pelo seu fracasso.

---

Polícia Federal acusado de corrupção, lavagem de dinheiro e evasão fiscal e ficou 40 dias preso. A Justiça brasileira apresentou documentos que indicaram uma movimentação de US\$ 446 milhões em contas em seu nome no exterior e de possuir conta no paraíso fiscal das ilhas Jersey. Paulo Maluf foi eleito, em 2006, Deputado Federal com votação expressiva, e foi reeleito em 2010. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/paulo\\_maluf/](https://www.ebiografia.com/paulo_maluf/). Acesso em 02 de abril de 2019.

<sup>12</sup> A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Memória Técnica Documental (MTD), disponibiliza a consulta de seu acervo, para educadores, estudantes e público em geral, que procuram embasamento para dissertações, teses e artigos. Compreendendo uma diversidade documental de natureza técnico-pedagógica, produzida pela SME e Instituições ligadas à Educação, que remonta a década de 30 até os dias de hoje, o acervo fornece dados significativos para a construção da história da educação da cidade de São Paulo. Para acessar: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Tecnica>. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

Celso Pitta<sup>13</sup> assume a gestão municipal entre os anos de 1997 e 2000, tendo na pasta como secretários de Educação, inicialmente Régis de Oliveira (PFL), e em 12 de agosto de 1997, a pasta foi assumida por Ayres da Cunha (PFL), não encontramos documentos que apresentaram grandes contribuições para o debate sobre a alfabetização.

Na gestão seguinte o PT volta ao poder, entre os anos de 2001 e 2004, com a Prefeita Marta Suplicy<sup>14</sup>. Nesse governo as políticas públicas de alfabetização ganham corpo com o Programa de

---

<sup>13</sup> *Celso Roberto Pitta do Nascimento* nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 29 de setembro de 1946. Graduou-se em economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1968 e trabalhou como economista no Ministério do Planejamento de 1969 a 1971. Nesse ano fez pós-graduação em economia na Universidade de Leeds, na Inglaterra. Em 1974 assumiu o cargo de diretor de controle e fiscalização do Estaleiro Mauá. Em 1980 fez pós-graduação em administração na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, em 1981 trabalhou como assessor na área financeira para a Global Transporte Oceânico, e no ano seguinte foi nomeado diretor administrativo da Casa da Moeda. Em 1987 passou a trabalhar como diretor financeiro da Eucatex, empresa de propriedade da família Maluf. Em 1993, na gestão de Paulo Salim Maluf na prefeitura de São Paulo (1993-1997), foi nomeado secretário municipal de Finanças. Em 1995 filiou-se ao Partido Progressista Reformador (PPR), que no mesmo ano passou a se chamar Partido Progressista Brasileiro (PPB). Indicado por Maluf como candidato a sua sucessão na eleição de 1996, e com o forte e decisivo apoio deste, foi eleito no segundo turno vencendo a disputa com Luísa Erundina, candidata do Partido dos Trabalhadores (PT). Tomou posse em janeiro de 1997, tornando-se o primeiro afro-descendente a ser eleito prefeito da maior cidade brasileira, fato que foi explorado durante sua campanha. Seu governo foi marcado pela continuidade de projetos da gestão anterior, como o “Cingapura”, programa de verticalização de favelas, e o Plano de Atendimento à Saúde (PAS), que transferia a administração de hospitais e postos de saúde da cidade de São Paulo para cooperativas de médicos. Também teve destaque uma de suas propostas de campanha: o “Fura-Fila”, projeto de veículo leve sobre pneus (VLP) que deveria ligar, por meio de uma ponte sobre o rio Tamanduateí, o bairro do Ipiranga e o parque D. Pedro II, no centro da capital paulista. A obra, iniciada em 1997, foi concluída somente dez anos depois, com mudanças no projeto original e um custo maior para a prefeitura. Sua gestão também foi marcada por uma série de escândalos e denúncias de corrupção. Entre eles, destacou-se o escândalo da “Máfia da Propina” envolvendo vereadores, administradores regionais e fiscais da prefeitura em denúncias de corrupção e improbidade administrativa. O caso foi investigado por uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) instalada na Câmara de Vereadores em março de 1999. Nesse mês Celso Pitta deixou o PPB, rompendo com seu padrinho político Paulo Maluf. Em maio, um pedido de abertura de processo de *impeachment* contra o prefeito em função desse escândalo foi rejeitado. A CPI teve seu trabalho finalizado por decisão do plenário, interrompendo as investigações, mas, pela primeira vez na história da Casa, foram cassados dois vereadores envolvidos no escândalo. Em setembro Celso Pitta filiou-se ao Partido Trabalhista Nacional (PTN). Em março de 2000 foi apresentado à Câmara de Vereadores novo pedido abertura de processo de *impeachment*, baseado em 11 acusações constantes de denúncia formulada pela seção paulista da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP). Outro momento crítico ocorreu em maio, com a decretação do afastamento de Celso Pitta do cargo pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, por gasto irregular com propaganda, em ação movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo. No período de 18 dias em que ficou afastado, a prefeitura ficou sob a responsabilidade do vice-prefeito Régis de Oliveira, do Partido da Mobilização Nacional (PMN). Por meio de um recurso ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), conseguiu, porém, recuperar o mandato. A votação do pedido da OAB-SP ocorreu em julho de 2000, e o pedido foi rejeitado pela maioria dos parlamentares. Na eleição de 2002 candidatou-se a deputado federal na legenda do Partido Social Liberal (PSL), mas não se elegeu. Candidatou-se novamente em 2006 na legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), mas também dessa vez não teve sucesso. Faleceu em 20 de novembro de 2009 na cidade de São Paulo, vítima de câncer. Casou-se com Nicéia Camargo, com quem teve dois filhos. Separado, num segundo matrimônio se uniu a Rony Golabek. Escreveu o livro *Política e preconceito* (2002). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/celso-roberto-pitta-do-nascimento>. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

<sup>14</sup> Marta Suplicy, foi eleita prefeita da cidade de São Paulo pelo PT, procurou recuperar o verde, retirando o cimento de praças e avenidas, colocando plantas e flores. Foi criticada pela oposição por plantar palmeiras imperiais. Introduziu o mecanismo de Orçamento Participativo na prefeitura de São Paulo, inspirada pelos 16 anos de experiência, obtida pelo PT com Democracia participativa, na cidade de Porto Alegre, criando algumas inovações como o Orçamento Participativo Criança, lançado em março de 2004, durante o 3º Congresso Municipal de Educação. Instituiu o bilhete Único, com o qual, durante a sua gestão, era possível fazer ilimitadas integrações de ônibus pagando uma única

Professores Alfabetizadores (PROFA<sup>15</sup>), um programa de formação e aprofundamento de educadores cursistas, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais, no período, entendidas como indispensáveis para o trabalho de alfabetização em sala de aula.

O programa era composto com material de apoio, guia do formador e coletânea de textos, catálogo de resenha de filmes, com o objetivo de ampliar o repertório cultural e instrumentalizar os cursistas, fitas de vídeo com a fala de especialistas da área de alfabetização e exemplos de práticas de alfabetização na educação infantil e ensino fundamental.

No período diversas ações formativas, em serviço e fora dele, foram desenvolvidas com docentes e gestores, com a participação de diversos grupos, com os temas: Alfabetização e letramento; Gestão democrática; Rede de proteção social; Organização da escola em ciclos; Avaliação mediadora e Cidade educadora.

A gestão de Marta Suplicy apresentou significativos avanços nas políticas públicas educacionais, com a ampliação da visão de educação, de cidade educadora, a formação continuada de educadores com fundamentos da alfabetização na perspectiva do letramento e a concepção de avaliação formativa.

A cidade entre os anos de 2005 e 2006 teve como Prefeito José Serra<sup>16</sup>, ex-governador do Estado de São Paulo, marcando a chegada do PSDB à gestão da capital.

O governo publicou orientações didáticas e metodológicas dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental, outro documento direcionado à alfabetização foi o guia denominado “Toda Força ao 1º Ano”, por meio do Programa Ler e Escrever, com prioridade na formação de alunos leitores e escritores, tendo como fio condutor a aprendizagem da escrita, da leitura e da comunicação oral.

---

passagem, na época, dentro do período de duas horas. Criou os Centros Educacionais Unificados (CEU), estabelecimentos educacionais de grande porte com serviços e atividades extracurriculares (teatro, piscina, creche, quadras poliesportivas), localizados em áreas carentes da cidade, o que foi uma das bandeiras de sua administração. Em contrapartida, Marta foi duramente criticada por não ter acabado com todas as escolas de lata herdadas das administrações anteriores - instalações provisórias de ensino que ofereciam péssimas condições de ensino às crianças - antes de iniciar a construção de CEU's. Marta criou o também o "Vai e Volta", transporte escolar para as crianças das escolas municipais. As escolas municipais passaram a fornecer orientação sexual. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Marta\\_Suplicy#Prefeitura\\_de\\_S.C3.A3o\\_Paulo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Marta_Suplicy#Prefeitura_de_S.C3.A3o_Paulo)>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

<sup>15</sup> Este projeto, que contou com a coordenação de Telma Wiesz, traz materiais preciosos sobre o processo de alfabetização na perspectiva das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

<sup>16</sup> Na eleição municipal paulista de 2004, foi eleito prefeito, após a terceira tentativa, quando derrotou a prefeita Marta Suplicy. Renunciou ao cargo em março de 2006 para concorrer ao governo de São Paulo, tendo sido eleito no primeiro turno. Renunciou, em abril de 2010, ao cargo de governador para ser candidato, pela segunda vez, à presidência da República. Na primeira vez que concorreu, em 2002, foi derrotado no segundo turno por Luís Inácio Lula da Silva e, na segunda vez, em 2010, foi derrotado por Dilma Rousseff, também no segundo turno. Em 2012, concorreu novamente à prefeitura de São Paulo, sendo derrotado por Fernando Haddad no segundo turno. Nas eleições de 2014, foi eleito senador ao vencer Eduardo Suplicy. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Serra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Serra). Acesso em: 14 de Abril de 2019.

Nesse período também foi lançado o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, com a publicação do documento “Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagens para o Ensino Fundamental: Ciclo I (1º ao 5º ano), com a finalidade de promover a compreensão sobre cada área de conhecimento e como esta pode contribuir para a formação dos estudantes, na esfera da legislação educacional vigente que organiza o currículo dos sistemas educacionais.

Outros três documentos importantes foram o (1) “Guia de Planejamento e Orientações didáticas para o professor do 2º ano, do Ciclo I”, que propôs a leitura com autonomia, com textos de diferentes gêneros, produção de textos e revisão, projeto didático e comunicação oral ; (2) “Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano (PIC)”, relacionado ao desenvolvimento de ações com turmas que ainda não dominam a escrita alfabética; e por último o (3) “Guia de Orientações Didáticas”, pensado a partir das expectativas de aprendizagem para o 3º Ano, do Ciclo I, apresentando projetos e sequências didática de leitura, escuta, produção oral, escrita de textos e análise e reflexão.

O substituto de José Serra foi Gilberto Kassab<sup>17</sup>, seu vice, que assumiu no ano de 2006 e se reelegeu 2008. Para os anos iniciais do ensino fundamental foram produzidos os “Cadernos de Apoio e Acompanhamento da Aprendizagem dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos”, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, tendo como base as expectativas de aprendizagem e a organização de projetos e sequências didáticas em consonância com a gestão anterior

Entre os anos de 2013 e 2016, o PT pela terceira vez assume a gestão da cidade com o Prefeito Fernando Haddad<sup>18</sup>. Já no primeiro ano a gestão lançou o Programa de Reorganização

---

<sup>17</sup> Gilberto Kassab (São Paulo, 12 de agosto de 1960) é um economista, engenheiro civil, empresário, corretor de imóveis e político brasileiro, ex-ministro da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações na gestão do presidente Michel Temer. Foi prefeito da cidade de São Paulo por duas vezes entre 2006 e 2012: a primeira vez assumiu como prefeito após a renúncia do titular José Serra (1º de janeiro de 2005 - 31 de março de 2006) para se candidatar ao governo do Estado de São Paulo, e a segunda vez, em 2009, após ter sido reeleito em 2º turno nas eleições de 2008. Atualmente é Secretário da Casa Civil do Estado de São Paulo. Pediu afastamento por tempo indeterminado para defender-se das inúmeras acusações de corrupção política, nepotismo e tráfico de influência. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto\\_Kassab](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto_Kassab). Acesso em: 14 de Abril de 2019.

<sup>18</sup> Fernando Haddad (São Paulo, 25 de janeiro de 1963) é um acadêmico, advogado e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Foi ministro da Educação de 2005 a 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff, e prefeito da cidade de São Paulo de 2013 a 2016. É professor de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP), graduou-se bacharel em Direito, mestre em Economia e doutor em Filosofia. Trabalhou como analista de investimento no Unibanco e, de 2001 até 2003, foi Subsecretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de São Paulo da administração de Marta Suplicy. Integrou, ainda, o Ministério do Planejamento do Governo Lula durante a gestão de Guido Mantega (2003–2004), oportunidade na qual elaborou o projeto de lei que instituiu as Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Brasil. Foi nomeado como Ministro da Educação em julho de 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, permanecendo no cargo até janeiro de 2012. Durante seu mandato como ministro, houve a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a implementação da Universidade Aberta do Brasil e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a reformulação e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2012, foi eleito prefeito do município de São Paulo, vencendo no segundo turno o candidato do Partido da Social Democracia

Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, que foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.

Esse programa tinha como pano de fundo o combate a exclusão social e escolar, a retenção e fracasso escolar, além da busca pela compreensão e reflexão do contexto escolar, frente aos desafios da escolarização das crianças no ciclo de alfabetização.

No bojo da reestruturação curricular a política pública de alfabetização alinhou-se com a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>19</sup>, o Programa constituiu-se por um conjunto integrado de ações, materiais de referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, e o eixo principal foi quase que exclusivamente, a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Abordaremos no capítulo “3.2. Formação Continuada Fora do Serviço: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de maneira aprofundada, e explorando todas as nuances dessa política pública educacional.

Em 2017, João Doria<sup>20</sup> é eleito Prefeito, e após quinze meses deixa a prefeitura para concorrer ao cargo de governador. O seu vice, Bruno Covas<sup>21</sup> assume a Prefeitura com o desafio de

---

Brasileira (PSDB), José Serra. Em setembro de 2018, lançou sua campanha como candidato à Presidência da República nas eleições gerais no Brasil em 2018, após o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) indeferir a candidatura de Lula. No primeiro turno das eleições, no dia 7 de outubro, Haddad ficou em segundo lugar, com mais de 31 milhões de votos, correspondente a cerca de 30% dos votos válidos. Haddad disputou o segundo turno no dia 28 de outubro e perdeu para seu adversário, Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando\\_Haddad](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Haddad). Acesso em: 15 de Abril de 2019.

<sup>19</sup> Em 2015, o pesquisador foi selecionado entre os educadores (as) da RMESP para atuar como Orientador de Estudos do PNAIC, na perspectiva do trabalho com as Ciências Humanas.

<sup>20</sup> Ingressou na vida pública como secretário de Turismo de São Paulo e presidente da Paulistur (1983–86), no governo Mário Covas, e presidente da Embratur (1986-88), no governo José Sarney, ambas empresas estatais da área do turismo. Não teria outro cargo público até se tornar prefeito de São Paulo, trinta anos mais tarde. Em 20 de março de 2016, venceu as prévias do PSDB para ser o candidato do partido a concorrer à Prefeitura de São Paulo nas eleições municipais de 2016. Em 2 de outubro do mesmo ano, foi eleito prefeito da cidade de São Paulo logo no primeiro turno, fato inédito na história da cidade desde as eleições municipais de 1992, ano em que foram realizadas as primeiras eleições municipais em dois turnos no Brasil. Cerca de quinze meses após a sua posse, apesar de ter assumido um compromisso público de cumprir o seu mandato até o final, renunciou ao cargo para se lançar candidato ao governo do Estado. Venceu a disputa no segundo turno contra Márcio França, do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o\\_Doria](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Doria). Acesso em: 15 de abril de 2019.

<sup>21</sup> Bruno Covas Lopes (Santos, 7 de abril de 1980) é um advogado, economista e político brasileiro. Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é o atual prefeito da cidade de São Paulo. É formado em direito pela Universidade de São Paulo e em economia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entre outros cargos, foi deputado estadual, secretário estadual de Meio Ambiente de São Paulo, presidente da Juventude do PSDB e deputado federal. Em 2015 foi sub-relator da Comissão Parlamentar de Inquérito da Petrobras e membro da Comissão Especial da Maioridade Penal. Em outubro de 2016 foi eleito vice-prefeito da cidade de São Paulo, na chapa

cumprir sessenta e oito das oitenta promessas de campanha. Pelo alinhamento ideológico trataremos dessa gestão sem fazer distinção ao chefe do executivo municipal.

Em 2017, a gestão Doria/Covas, sob o comando do Secretário de Educação Alexandre Schneider lança o “Currículo da Cidade”.

O documento foi engendrado a partir de uma perspectiva aparentemente democrática, segundo dados da SME<sup>22</sup>, desde março, Grupos de Trabalho formados por cerca de 200 professores e especialistas que se reuniram em mais de 100 encontros para a produção dos conteúdos por área de conhecimento.

A renovação do currículo escolar foi tema de discussão em mais de 4,7 mil grupos com um total de 16 mil professores nas escolas, que também responderam em grupo uma pesquisa online final.

Na conclusão dos trabalhos, foram contabilizadas mais de 9 mil sugestões à versão final do currículo. Todo material produzido passou por leitura crítica de especialistas dentro e fora da rede. Após esta etapa, os professores das escolas municipais também puderam participar da discussão sobre os conteúdos relativos à sua área de atuação, apontando inclusive sugestões pelo sistema digital da rede municipal e em grupos nas escolas.

O pesquisador participou das formações em serviço propostas pela a Diretoria de Ensino em 2018, para a discussão do Currículo da Cidade e apesar do tom democrático a discussão tinha o claro objetivo de direcionar os trabalhos a partir do horizonte do documento, dando um tom impositivo.

Segundo as narrativas da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), reverberada na voz de seus interlocutores que estavam a frente das formações de implantação do novo currículo, o documento incrementa o currículo extrapolando o trivial trabalho com os conteúdos, pois trata dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO e das habilidades conhecidas como socioemocionais, que incluem criatividade, empatia, autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

---

de João Doria, assumindo a prefeitura em 6 de abril de 2018 em razão da renúncia de Doria. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bruno\\_Covas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bruno_Covas). Acesso em: 15 de abril de 2019.

<sup>22</sup> Dados disponíveis em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao>. Acesso 17 de abril de 2019.



O Currículo da Cidade de Língua Portuguesa<sup>23</sup> para o Ciclo de Alfabetização publicado em 2019, contou com a assessoria de nomes como: Célia Prudêncio de Oliveira, Kátia Lomba Bräkling, Marly Barbosa e Telma Weisz.

O documento cita uma aproximação com o PNAIC, apontando os seguintes pontos:

**As infâncias são diversas.** Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

**Crianças são detentoras de direitos e deveres.** As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

**Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita.** Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

**A brincadeira é um direito fundamental da criança.** O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

**Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar.** Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

**A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem.** Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

**O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado.** Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças. (São Paulo, p.43, 2019)

Dado ao exposto, com exceção das continuidades de gestão de partido, fica evidente a descontinuidade, marcada por rupturas e novos rumos educacionais a cada nova gestão, evidenciando as tensões presentes no contexto de produção das políticas públicas educacionais.

Segundo Lopes e Macedo (2011), nesta concepção de política, ela passa a ser vista como um processo, que envolve negociação, lutas e hegemonias, lembrando que estas hegemonias não são estáticas, ao contrário, elas são fruto de lutas e negociações, ou seja, mutáveis. Os autores também abordam a corrente teórica que compartilha esta ideia, que seria a corrente pós-estruturalista, na qual o poder não é regido de cima para baixo, ele é difuso, proveniente de vários lugares e neste caso a

<sup>23</sup> Documento disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50628.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

escola é vista como um ambiente de poder e de legitimação para as políticas, pois sem a prática, uma política não é implementada.

Pela observação dos aspectos analisados, consideramos que o contexto da prática não pode ser entendido de forma descolada da conjuntura social, corroborando com essa perspectiva a seção a seguir tratará das desigualdades que resvalam no ato de ensinar e aprender.

## **1.2 A Alfabetização na Cidade de São Paulo: Nuances das Desigualdades**

Embora a discussão da presente seção pareça destoar do escopo do trabalho ela é imprescindível para a compreensão das nuances que reverberam no mote central da abordagem da pesquisa.

Ao tratarmos sobre o Ciclo de Alfabetização está implícita na própria constituição desse ciclo como uma política pública educacional voltada para o esforço de alfabetizar e letrar as crianças a partir de um ordenamento cronológico colocado como adequado, considerando a relação idade/ano.

As políticas públicas são um conjunto de ações desenvolvidas direta ou indiretamente pelo Estado, com a participação de entes públicos ou da sociedade civil, visando garantir o acesso a determinado direito constitucionalmente garantido.

A garantia do acesso aos direitos, passa pela igualdade de oportunidades inscritas na legislação educacional brasileira que precisa ser respeitada, pois foi um marco importantíssimo na redução da exclusão social, mas não podemos esquecer que a igualdade de oportunidades e a meritocracia produzem um sistema cruel de seleção e hierarquização.

Muitos sujeitos ou grupos têm seus direitos fundamentais negados pelo seu seguimento social, cultural, étnico ou econômico. Sobre a igualdade de oportunidades Dubet (2004), ressalta:

Sabemos que a escolha da igualdade de oportunidades sempre foi limitada e que, nas sociedades mais desenvolvidas, até a década de 1960, o nascimento continuava a pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado. E isso ainda ocorre na maioria dos países em desenvolvimento. Na verdade, durante muito tempo, o mérito desempenhava um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores e os “dotados” que podiam, graças ao sistema de bolsas, ter acesso ao antigo ginásio e, para uma minoria deles, chegar ao colegial. Mas, basicamente, cada categoria social estava vinculada a um determinado tipo de público escolar. Na verdade, a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo. Esse elitismo republicano (é assim que ele é chamado na França) repousa, portanto, sobre um princípio de mérito bastante parcial, e o fato de que muitos professores tenham sido bolsistas não nos deve levar a uma nostalgia que

não se sustenta além das classes médias escolarizadas, que tudo devem à escola. (DUBET, 2004, p. 541)

O autor ressalta as nuances das desigualdades no âmbito ao acesso à educação engendradas por uma sociedade dividida em classes.

O entendimento socialista da pobreza parte, especialmente, de Marx e Engels (2005 e 2009), pois para os autores a pobreza apresenta-se como irremissível na sociedade capitalista, pois é produto da dinâmica de produção na relação capital e trabalho.

Marx (2006), ao demonstrar a lei geral da acumulação indica que o proletariado vai, a cada período, sendo mais explorado e menos remunerado por seu trabalho. Esse fato produz, no bojo da sociedade, substratos de miséria e pobreza.

Diante da pobreza e exclusão, pressionado por lutas e movimentos populares, o Estado deve organizar as políticas públicas para enfrentar a pobreza, pois a política social resulta da atuação governamental que deve buscar meios para se alcançar um mínimo de bem-estar social.

Nesse sentido, Piovesan (2005) afirma que a partir da redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, iniciou-se o Direito Internacional dos Direitos Humanos, com a adoção de medidas protetivas. Ressalta-se que a criança, devido a sua imaturidade física e mental precisa de proteção e cuidados específicos. Piovesan (2005) ainda diz:

[...] o processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais dos direitos humanos, fixando parâmetros protetivos mínimos. (PIOVESAN, 2005, p. 45)

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 ressalta que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 205, CF/88)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) determina que é função da União estabelecer uma política pública nacional de educação, especialmente por meio de leis, cabendo aos municípios e estados oferta da educação básica e caso isso não ocorra as autoridades podem ser responsabilizadas judicialmente.

Algumas Defensorias Públicas, órgão responsável por prestar assistência jurídica àqueles que não dispõem de recursos para pagar um advogado, possuem Núcleos Especializados para garantia dos interesses difusos e coletivos da infância e juventude.

Mesmo com a existência de marcos legais a judicialização da garantia do direito à educação indica o impedimento ao acesso ou até mesmo a sua inadequação, outro ponto que salta aos olhos é a quantidade de documentos que discutem o direito à alfabetização na idade certa, reforçando a tese de que a educação efetivamente, ao contrário do apresentado na legislação, apresenta-se como um privilégio e não um direito.

A primeira infância vai do nascimento aos seis anos, correspondendo ao período de vivência na educação infantil e ingresso no ensino fundamental, período considerado significativo para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse período o acesso a estímulos, o afeto, a nutrição, as brincadeiras e a interação contribuem positivamente para esse processo, mas fatores de riscos, que caracterizam a condição de vulnerabilidade social, como a violência, a desnutrição, negligência e a falta de acesso à educação têm um efeito negativo.

A vulnerabilidade social é caracterizada pela condição de exclusão social de sujeitos ou grupos principalmente por fatores socioeconômicos. Ainda sobre o conceito de vulnerabilidade social Benatto (2016), apoiado em Adorno (2001), diz que:

[...] essa expressão sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça. (BENATTO, 2016, p. 6)

Dados do Censo Escolar 2017<sup>24</sup>, revelam que 11,6% dos alunos são reprovados ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, quando termina a fase básica de aprender a ler, a escrever e entre outros objetivos, apresentando o estado de vulnerabilidade social de muitos alunos de escolas públicas.

A Rede Nossa São Paulo<sup>25</sup> em 2017, lançou o “Mapa da Desigualdade na Primeira Infância” que apresenta um grande número de indicadores sobre a realidade das crianças de zero a seis anos

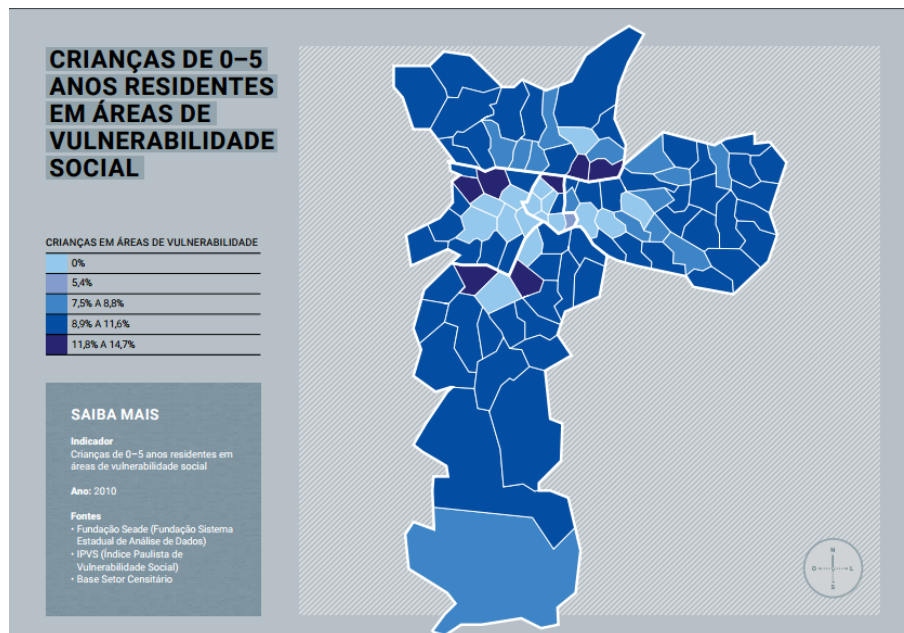
---

<sup>24</sup> Para mais informações acesse: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>

<sup>25</sup> A Rede Nossa São Paulo (RNSP) é uma organização da sociedade civil que tem por missão mobilizar diversos segmentos da sociedade para, em parceria com instituições públicas e privadas, construir e se comprometer com uma agenda e um conjunto de metas, articular e promover ações, visando a uma cidade de São Paulo justa, democrática e sustentável. (Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/>. Acesso em: 12 de fev. 2019)

na capital paulista e apontam os distritos da cidade onde a situação é mais precária para essa faixa etária da população.

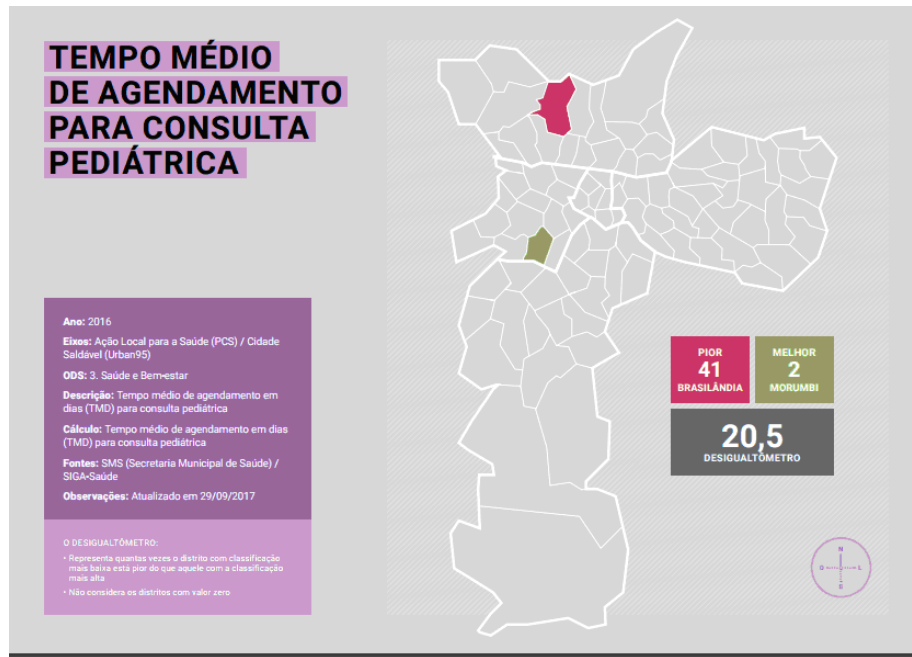
Os dados apresentados pela Rede Nossa São Paulo nos ajudam a compreender os dados do Censo Escolar 2017, a partir do prisma da vulnerabilidade social impulsionada pela desigualdade socioeconômica.



**Figura I** – Crianças de 0-5 anos residentes em área de vulnerabilidade social.

Rede Nossa São Paulo (Disponível em: [https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2017/12/user\\_3\\_arquivos\\_cqwvdpgl\\_apresentacao\\_mapa\\_desigualdade\\_1a\\_infancia\\_site.pdf](https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2017/12/user_3_arquivos_cqwvdpgl_apresentacao_mapa_desigualdade_1a_infancia_site.pdf). Acesso em 14 de fev.2019)

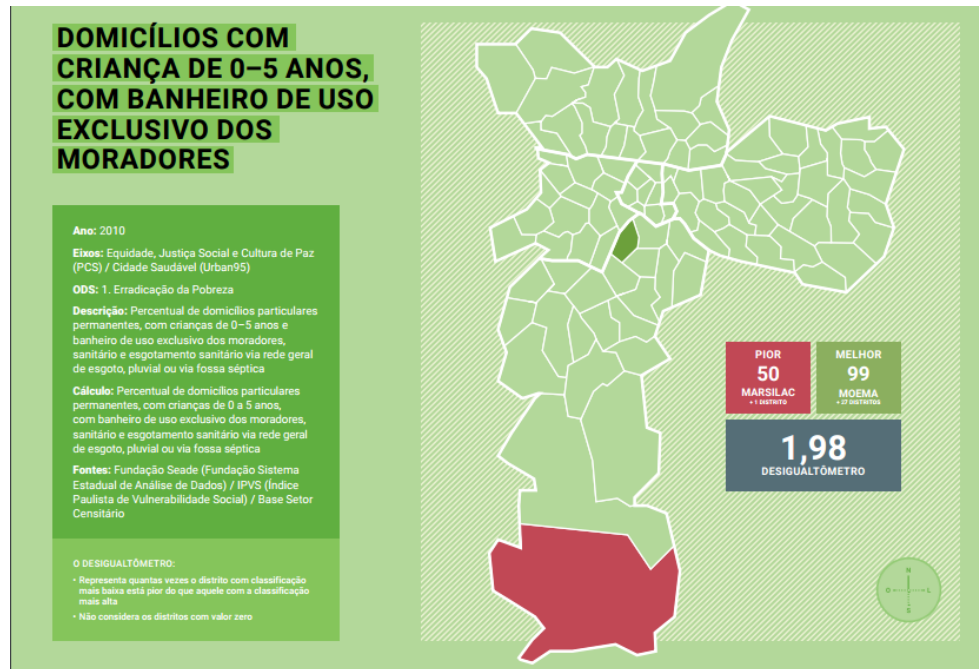
O mapa “Crianças de 0-5 anos residentes em área de vulnerabilidade social espacializa graficamente o fenômeno da desigualdade social da Cidade de São Paulo, mostrando que a maior parte dessa população em situação de vulnerabilidade social é residente dos distritos periféricos, localizados na borda do município.



**Figura II** – Tempo médio de agendamento para consulta pediátrica.

Rede Nossa São Paulo (Disponível em: [https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2017/12/user\\_3\\_arquivos\\_cqwvdpgl\\_apresentacao\\_mapa\\_desigualdade\\_la\\_infancia\\_site.pdf](https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2017/12/user_3_arquivos_cqwvdpgl_apresentacao_mapa_desigualdade_la_infancia_site.pdf). Acesso em 14 de fev.2019)

O mapa “Tempo Médio para Consulta Pediátrica” em caráter comparativo ajuda a materializar a categoria vulnerabilidade social, tirando-a da dimensão puramente conceitual e abstrata e conduzindo a reflexão para um ponto concreto que diretamente afeta a vida das pessoas, que é o fato de uma criança da Brasilândia aguardar 39 dias a mais por uma consulta pediátrica do que uma criança residente do Morumbi.



**Figura III** – Domicílios com criança de 0-5 anos, com banheiro de uso exclusivo dos moradores.

Rede Nossa São Paulo (Disponível em: [https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2017/12/user\\_3\\_arquivos\\_cqvwvdppl\\_apresentacao\\_mapa\\_desigualdade\\_1a\\_infancia\\_site.pdf](https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2017/12/user_3_arquivos_cqvwvdppl_apresentacao_mapa_desigualdade_1a_infancia_site.pdf). Acesso em 14 de fev.2019)

O terceiro mapa que trata dos “Domicílios com Criança de 0-5 anos, com banheiro de uso exclusivo dos moradores” apresenta um dos dados mais perturbadores, pois revela muito sobre a desigualdade social e conseqüentemente a vulnerabilidade, pois representa espacialmente o percentual de domicílios particulares, com crianças de 0-5 anos, que possuem banheiros de uso exclusivo dos moradores, sanitário e esgotamento sanitário via rede geral de esgoto, pluvial ou via fossa séptica.

O mapa indica que 50% dos domicílios de Marsilac não possuem banheiro de uso exclusivo dos moradores, isso permite inferir sobre as condições dessas residências no tocante a qualidade de vida dessas crianças.

É evidente a fragilidade e o estado de risco social de crianças que vivem na borda da cidade, elas são expostas e é importante unir forças para cuidar, formar, acolher, educar nossas crianças e jovens, conjuntamente a órgãos como os das Secretarias da Assistência e do Desenvolvimento Social - CRAS<sup>26</sup>, CREAS<sup>27</sup>, CCA<sup>28</sup>, CJ<sup>29</sup>, da Secretaria da Saúde - NASF<sup>30</sup>,

<sup>26</sup> Os Centros de Atenção Psicossocial e as Unidades Básicas de Saúde (UBS) são portas de entrada para o atendimento na área de Saúde Mental dentro da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo. A rede de saúde mental do município conta com 92 CAPS, sendo 30 deles Álcool e Drogas (AD), 30 Infantojuvenis e 32 Adultos. Destes, 31 funcionam como CAPS III (com acolhimento integral – funcionamento 24 horas). Todos os CAPS trabalham em regime de porta aberta, com a função de acolhimento e tratamento dos pacientes. O usuário que procura o CAPS é acolhido e participa da elaboração de um Projeto Terapêutico Individual específico para as suas necessidades e demandas. Uma equipe multiprofissional composta por médicos, psicólogos, assistente social,

UBS<sup>31</sup>, CAPS<sup>32</sup>, da Secretaria dos Direitos Humanos e Cidadania, da Secretaria da Cultura, da Secretaria dos Esportes.

Em vista dos argumentos apresentados, é sensível pensarmos sobre a relação entre vulnerabilidade social e o acesso à alfabetização e o letramento. Será que nossas crianças possuem a resiliência necessária para avançarem nos estudos, independente de sua condição socioeconômica?

enfermeiro, terapeuta ocupacional avaliam o quadro do usuário e indicam o tratamento adequado para cada caso. A internação só é indicada quando esgotadas todas as possibilidades terapêuticas disponíveis no CAPS, que também atua nos momentos de crise, nos estados agudos da dependência e de intenso sofrimento psíquico. Nos CAPS III, especificamente, existem vagas de acolhimento integral, em que os usuários podem permanecer para tratamento nestes estados mais agudos da doença por até quinze dias. Outra hipótese é o CAPS entrar em contato com a Central de Regulação de vagas do município e encaminhar o pedido médico com a descrição do estado psíquico e físico do paciente no caso de indicação de internação em regime hospitalar. Existem também as Unidades de Acolhimento (UA) que são moradias provisórias destinadas aos usuários que estejam em tratamento nos CAPS AD e não têm família, residência, ou que se encontre em situação de risco ou vulnerabilidade em seus locais de moradia e necessitam de cuidados em saúde mental especificamente para o uso abusivo ou dependência de substâncias psicoativas. Mesmo diante de todo esse trabalho de sensibilização ao tratamento, não há como garantir que o usuário passe pelo tratamento, caso não seja de sua vontade. Além de atendimentos individuais e em grupo com esse intuito, há ainda as visitas domiciliares feitas pelos CAPS UBS e os Consultórios na Rua que fazem a busca ativa a pacientes que estejam em situação de rua. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao\\_basica/index.php?p=204204](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao_basica/index.php?p=204204). Acesso em: 26 de março de 2019.

<sup>27</sup> O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) é uma unidade pública da política de Assistência Social onde são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/creas>. Acesso em: 26 de março de 2019.

<sup>28</sup> Desenvolvimento de atividades com crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e onze meses, tendo por foco a constituição de espaço de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Deve atender crianças e adolescentes com deficiência, retiradas do trabalho infantil e/ou submetidas a outras violações de direitos, com atividades que contribuam para ressignificar vivências de isolamento, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e prevenção de situações de risco social. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/protecao\\_social\\_basica/index.php?p=159208](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208). Acesso em: 26 de março de 2019.

<sup>29</sup> Centro para juventude, desenvolvendo atividades com adolescentes de 15 a 17 anos e onze meses, o Centro para Juventude tem como foco a constituição de espaço de convivência, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas, como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/cidadao/familia-e-assistencia-social/servicos-para-criancas-e-adolescentes/centro-para-juventude>. Acesso em: 26 de março de 2019.

<sup>30</sup> Os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) foram criados pelo Ministério da Saúde, em 2008, com o objetivo de apoiar a consolidação da Atenção Básica no Brasil, ampliando as ofertas de saúde na rede de serviços, assim como a resolutividade, a abrangência e o alvo das ações. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/saude-da-familia/nucleo-de-apoio-a-saude-da-familia-nasf>. Acesso em: 26 de março de 2019.

<sup>31</sup> Unidade Básica de Saúde

<sup>32</sup> Os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) foram criados pelo Ministério da Saúde, em 2008, com o objetivo de apoiar a consolidação da Atenção Básica no Brasil, ampliando as ofertas de saúde na rede de serviços, assim como a resolutividade, a abrangência e o alvo das ações. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/saude-da-familia/nucleo-de-apoio-a-saude-da-familia-nasf>.



A forma que entendemos o processo de alfabetização e letramento pode contribuir para o empoderamento do sujeito e a alteração da sua realidade social? Discutiremos na próxima seção a concepção de alfabetização a partir do horizonte das políticas públicas educacionais.

### **1.3 A Alfabetização como Instrumento de Empoderamento: Uma Breve Reflexão**

A forma escolar vigente, massivamente utilizada como modelo nas escolas públicas, assim como os dilemas e os desafios presentes na atuação docente no Ciclo de Alfabetização, fazem parte de uma construção sócio-histórica e para entendermos a sua estruturação faz-se necessário uma breve adução da sua trajetória.

Segundo Medeiros (2018), a escola pública, na forma escolar que conhecemos hoje, foi engendrada no século XIX, e estabilizada durante a Primeira República<sup>33</sup>, causando a sistematização dos saberes em disciplinas e a formação de turmas homogêneas.

A República Velha, pautada pelo desenvolvimento técnico-científico europeu e o ideal de liberdade e igualdade, enxergava a educação como meio de alcançar a modernidade.

[...] a conquista da modernidade, isto é, uma nova racionalidade confundida com os imperativos da produção capitalista, e uma nova concepção do social, concebida como organização funcional, sob a égide da administração e da eficiência. Eliminando-se, assim, o sentimento de inferioridade e vergonha nacional anulando-se o descompasso entre o Brasil e o Ocidente industrializado. (MONARCHA, 1989, p. 42)

A afirmação de Monarcha mostra o ímpeto republicano de diminuir aquilo que era entendido no período como um abismo econômico e técnico-científico entre o Brasil e a Europa, a última entendida como padrão de desenvolvimento a ser seguido. A criação e implantação de um sistema de ensino tinha a intenção de formar um novo sujeito preparado para os novos desafios de um Brasil moderno.

---

<sup>33</sup> A República Velha ou Primeira República compreende ao período da Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 até a Revolução liderada por Getúlio Dornelles Vargas em 1930. Esse período foi marcado pela política de revezamento entre Minas Gerais e São Paulo, popularmente conhecida como política do café-com-leite, em alusão a produção cafeeira paulista e a leiteira mineira. Essa política consistia no revezamento do poder entre os dois estados, pois a cada eleição presidencial um candidato era indicado e esse mecanismo de alternância funcionou bem até 1929, quando a oligarquia paulista rompe o acordo indicando para a presidência. Julio Prestes que concorre às eleições com Getúlio Vargas. Prestes é eleito e impedido de assumir o seu mandato em virtude do golpe de estado desencadeado em 3 de outubro de 1930, e foi exilado. Getúlio Vargas assumiu a chefia do "*Governo Provisório*" em 3 de novembro de 1930, data que marca o fim da República Velha no Brasil.

Freitas (2005) ressalta os esforços realizados para que o trabalho e a escola moldassem o aluno pobre, como se o sujeito fosse uma espécie de matéria-prima pronta para ser formatada, modelada e regenerada, deixando de ser um empecilho à modernização do país.

Anísio Teixeira busca na história a explicação para o nosso arcaísmo, frisa que Portugal fechou-se à modernidade da Reforma Protestante e rendeu-se à Contra-Reforma, o que reverberou nos empreendimentos comerciais portugueses “(...) transferindo ao homem daqui, um homem de raízes arcaicas mediante a disseminação de um espírito não moderno, ambíguo e imitativo.” (FREITAS, 2005, p.24)

A análise de Anísio Teixeira nos parece estar permeada de presentismos, no entanto, ao analisarmos a sua narrativa podemos perceber as representações difundidas entre os intelectuais, que indicavam:

A difusão da escola pública, especialmente da escola primária, era indicada como antídoto àquela situação primordial. Propagá-la significava agir de modo a provocar a aceleração do tempo, desgrudando-o de sua estagnação pré ou anti moderna e acelerando o rumo a um patamar histórico menos permeável as demandas da obscuridade. (FREITAS, 2005, p.24)

Assim a difusão da escola pública primária era entendida como o remédio para todos os males do arcaísmo, da rusticidade e do primitivo e que colocaria o país no mesmo patamar desenvolvimentista europeu.

Nessa linha, no Brasil, desde o final do século XIX a educação se destacou como um dos maiores deslumbramentos da modernidade. A escola passou a ser vista como um lugar de salvação. A escola solidificou-se como um espaço institucionalizado para a formação integral das próximas gerações, deveria atender as expectativas do Estado republicano, o qual procurava instaurar um novo paradigma político e social.

Todavia, não podemos deixar de salientar que no período o Brasil ainda exibia fortes resquícios das relações agrário-escravagistas e apresentava-se como um país agrário-exportador, a abolição da escravatura foi assinada apenas um ano antes da Proclamação da República em dia 13 de maio de 1888 e a mão de obra recém liberta não foi imediatamente incorporada ao sistema produtivo como assalariada.

[...] Emancipar e instruir é a forma do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a estes entes que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reserváveis para suster as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível que centuplicando a energia do braço humano é, sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho. (BASTOS, Tavares, 1870 apud MONARCHA, 1989, p.39)

No fragmento acima Bastos aponta que um dos sentidos da instituição de um sistema de instrução pública era o de formar mão de obra qualificada, capaz de contribuir com a máxima positivista do progresso e do desenvolvimento técnico-científico, entretanto, os escravos recém libertos foram excluídos durante anos da instrução pública.

Sabemos que a Primeira República não é o marco zero da educação no Brasil e fatos importantes antecederam a instituição dos Grupos Escolares, no entanto, durante esse período a escola se difunde como um lugar, um espaço arquitetonicamente construído e organizado na lógica de uma escola graduada e apesar de ainda muito elitizada já apresentava uma tímida inserção das classes menos abastadas.

Para entendermos a organização dos Grupos Escolares é necessário um breve mergulho na história da sua gênese buscando entender os impactos das políticas públicas na sua dinâmica.

O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias sob responsabilidade dos governos regionais, provinciais durante o Império (1822-1889) e estaduais, a partir de 1889, com a instalação da República (1889–1930).

Segundo Monarcha (1989), o Ato Adicional produziu um cenário em que apenas as unidades mais economicamente abastadas da federação conseguiam a efetivação de significativas reformas educacionais em seus sistemas.

Palma (2005) preconiza que as reformas educacionais criaram um modelo de organização dos estudos, no caso o Grupo Escolar, que proporcionou significativos avanços, os quais foram entendidos como melhoria da qualidade do ensino oferecido no Estado de São Paulo. A reforma realizada por Caetano de Campos em São Paulo tornou-se um exemplo para as outras unidades da federação.

Essa reforma foi pautada nos princípios de uma educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica, propunha a seguinte estrutura vertical: Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade; Escola de 1.º grau (primário) para crianças de 7 a 10 anos de idade; Escola de 2.º grau para pré-adolescentes de 11 a 14 anos de idade e Escola de 3.º grau para adolescentes de 15 a 18 anos de idade.

Caetano de Campos sempre se mostrou sintonizado com o pensamento pedagógico de sua época e nutria profunda admiração por “[...] Pestalozzi (1746-1827), pensador iluminista, adepto das ideias de Rousseau<sup>34</sup> e que propunha a reforma da sociedade pela educação das camadas populares

---

<sup>34</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo social, teórico político e escritor suíço considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do Romantismo. Fomentou ideias que influenciaram a Revolução Francesa.

da sociedade, que também dava grande importância ao desenvolvimento do psiquismo da criança”. (PALMA, 2005, p. 63)

Pestalozzi, ao lado de Rousseau, é considerado um dos precursores da escola nova, movimento que muito irá influenciar as reformas educacionais do ensino primário em nosso país a partir da década de 1920. Criou o chamado método pedagógico intuitivo<sup>35</sup> que rapidamente se difundiu por toda Europa e Estados Unidos. (REIS FILHO, 1981, p. 59 apud, PALMA, 2005, p. 63).

O método de ensino intuitivo, criado na Alemanha no final do século XVIII, foi divulgado pelos epígonos de Pestalozzi e ganhou força durante a segunda metade do século XIX, como um importante elemento de renovação do ensino em um momento que o Estado assume a responsabilidade pela criação de escolas de primeiras letras de ensino obrigatório, laico e gratuito, culminando em um vasto movimento em proveito da educação popular.

Nessa perspectiva o método intuitivo, também conhecido como lições das coisas ou método popular, por ser considerado o mais adequado às classes populares, foi considerado um instrumento apto a transformar de forma eficiente o ensino escolar em um momento de ampliação da oferta:

[...] as inovações vinculadas ao *método de ensino intuitivo*, estão a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das ideias. [...] A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos. (VALDEMARIN, 2004, p. 176)

---

<sup>35</sup> Segundo o verbete criado por Dermeval Saviani “o método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886”. (Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_%20intuitivo%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm))

O método de ensino intuitivo difundiu-se no Brasil no final do século XIX e início do XX, alcançando o seu apogeu com as reformas republicanas federais e estaduais.

Os princípios do método intuitivo preconizado por Rousseau em Emílio, seu romântico tratado pedagógico e concretizado por Pestalozzi, pautados na intuição, nos sentidos e na observação, considerando as características infantis, como a curiosidade, a inquietude, a imaginação e a recreação, a partir da experimentação do conhecimento, por meio de matérias didáticas, vigoraram no Brasil até meados da década de 1920.

A partir de 1920 o método intuitivo começa a perder espaço para a perspectiva do chamado entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que em linhas gerais previa renovar os métodos de ensino sob o prisma do que era preconizado pelo movimento Escolanovista.

Ainda em 1920, Sampaio Dória<sup>36</sup> diante do déficit de professores e de vagas no ensino primário - segundo Palma (2005) no período existiam apenas 231 mil vagas nas escolas para uma população em idade de matrícula escolar de 380 mil crianças - propôs à gestão paulista uma reforma no ensino primário.

A reforma proposta por Sampaio Dória em São Paulo foi considerada um marco da renovação educacional e serviu de inspiração para as reformas empreendidas em diferentes estados.

No entanto, as reformas empreendidas não respondiam às profundas mudanças da sociedade brasileira, causadas pela alteração do modelo produtivo que passava do sistema agrário comercial para o urbano industrial. Essa postura alicerçada no ideário liberal visava colocar o ensino primário oferecido no Estado de São Paulo no mesmo nível do ensino dos Estados Unidos e da Europa.

A partir de 1920, em consonância com os objetivos mencionados acima, um grupo de pessoas passaram a liderar as reformas educacionais e publicando o chamado “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova”, em 1932. Esse documento tratava:

[...] de propostas de mudança no campo educacional, originárias do clima de discussões gerado pelo “entusiasmo pela educação” que superestimaram o papel da educação no processo de renovação social do Brasil. Advém disso a denominação de “otimismo pedagógico” dado a esse ciclo de reformas estaduais que teve na reforma realizada em São Paulo, em 1920, por Sampaio Dória, um marco inicial importante [...]. (PALMA, 2005, p. 58)

Com isso, as reformas paulistas que reverberaram para outros estados possibilitaram que a educação brasileira apresentasse outro molde de organização dos espaços e de tempos escolares,

---

<sup>36</sup> Segundo Medeiros (2002), Antonio de Sampaio de Dória foi um político, jurista e educador brasileiro, nascido em Belo Monte, Estado de Alagoas, foi Diretor-Geral da Instrução Pública, coordenou várias reformas de ensino e fez parte de um grupo de educadores que preconizavam a reformulação da pedagogia no Brasil.

pois as escolas foram agrupadas em um único prédio, o ensino passou a ser mais controlado, as salas de aula passaram a ser separadas por idade e por nível de conhecimento, tendo a quantidade de professores necessários, sob o comando de um único diretor.

Essa configuração permitiu que a escola pública atendesse ao propósito de escolarizar uma grande quantidade de sujeitos de forma sincronizada, mas desconsiderando as diferenças e as identidades e corroborando para o acirramento das desigualdades.

Com a possibilidade de escolarizar mais crianças ocorreu um movimento na primeira metade do século XX de inserção dos filhos das camadas populares. Essa inclusão provocou o contato com a heterogeneidade, que desestabilizou um sistema pautado na homogeneidade.

A presença de crianças pobres no cotidiano escolar despertou rapidamente a percepção entre professores de que estavam diante “do diferente”. Quem era aquele outro? Ampliava-se timidamente a abertura à heterogeneidade num cenário em que a educação encontrava na escola seriada a “forma” de ampliar sua abrangência. (FREITAS, 2017, p. 78)

A criança pobre era entendida como um sujeito “fora do padrão”, uma “anomalia” diagnosticada a partir da categoria “tempo”, pois muitos submetidos a testes de inteligência eram considerados lentos em seu raciocínio e incapazes de acompanhar os demais.

Freitas (2017) salienta que essa situação passou a criar territórios de segregação dentro das escolas, como a criação de turmas homogêneas mostrando a face conservadora da escola, que continuou e continua criando situações concretas de desigualdades.

Os testes contribuíram para o acirramento da segregação e continuam na figura das avaliações externas produzindo a partir do seu cientificismo justificações superficiais para o fracasso escolar.

Acerca dos testes Maio (2017) identificou na obra de Klineberg, que realizou um estudo em reservas indígenas dos Estados Unidos, uma consistente crítica à ênfase na velocidade das respostas nos testes aplicados em crianças.

Após verificar que o fator as crianças indígenas demoravam mais em responder às questões do que as brancas, Klineberg concluiu que o fator agilidade era dotado de valor somente em sociedades modernas e competitivas como a norte-americana, que a inculcavam desde cedo nas crianças, não podendo constituir critério absoluto de avaliação da inteligência: “a ênfase na velocidade [...] aparentemente não penetrou nos padrões de cultura indígenas, ao menos não na Reserva Yakima” (KLINEBERG, 1928, p.34-35, apud MAIO, 2017, pag. 141).

O sujeito lento é uma construção social, resultado da incorporação da lógica fabril pela escola, traduzida na organização dos tempos e espaços, mas como na antropometria, os testes

buscavam em bases biológicas a fundamentação para justificar a marcação de uma diferença negativa.

A ciência tem raízes na interpretação criativa. Os números sugerem, limitam e refutam, mas, por si sós, não especificam o conteúdo das teorias científicas. Estas são construídas sobre a base da interpretação desses números, e os que os interpretam são com frequência aprisionados pela sua própria retórica. Estão convencidos de sua própria objetividade, e são incapazes de discernir o preconceito que os leva a escolher uma das muitas interpretações que seus números admitem. (GOULD, 1991, p.66)

Gould (1991) enfatiza a utilização dos testes para a legitimação do preconceito, assim como, a justificação para o fracasso escolar e a segregação, entretanto, o argumento de Bourdieu (1998) nos ajuda a desconstruir a legitimação das desigualdades sociais pela compreensão do dom natural, pois para o autor o capital cultural é um importante conceito para entendermos a escola e seus sujeitos.

A ideia de capital cultural colocada pelo autor parte do princípio de que as crianças não possuem igualdade no acesso à educação, pois os oriundos das classes mais abastadas trazem de berço uma herança cultural, em uma sociedade organizada em classes sociais serve apenas para acentuar as diferenças:

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatadas, entre o nível global da família e o êxito global da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado, ou seja, bachelier, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. (BOURDIEU, 1998, p.42)

Ao analisar a sociedade francesa o autor percebeu a influência da instrução acadêmica familiar no êxito escolar da criança, naquilo que ele chama de transmissão do capital cultural.

No caso brasileiro a situação socioeconômica é determinante para inserção e continuação dos estudos, a tardia abolição dos escravos e a sua conseqüente segregação produziram um grupo desprovido de recursos e acesso à educação escolarizada, reproduzindo geracionalmente esse *status quo* social.

As legislações posteriores à Primeira República continuaram na rota da democratização ao acesso à escolarização, com destaque a lei nº 5.692/71, que alterou a LDB nº 4.024/61, ampliou a escolarização obrigatória de quatro para oito anos, eliminando os exames ginasiais de admissão.

Esses exames serviam como barreiras à continuidade dos estudos, pois os contemplados nesse recrutamento eram majoritariamente os filhos da classe abastada, constituindo-se como um mecanismo de eliminação e discriminação negativa.

A Constituição Cidadã de 1988 e a LDB nº 9.394/96, no centro da redemocratização do país, reforçaram o direito ao acesso e permanência à escolarização pública, de modo consequente, a acentuação da presença da criança pobre resultou na perda de prestígio da escola pública, antes domínio da elite, e a fuga dos mais abastados para escolas privadas, com a justificativa da falsa dualidade quantidade/qualidade.

No entanto, essa suposta universalização de educação para todos não conseguiu suprir as desigualdades sociais, embora tenha sido o primeiro passo para tal intuito.

Antes de qualquer debate precisamos esclarecer que a crise do analfabetismo é uma injustiça social que abala diretamente os menos abastados. Gamdin (2017), mostra que nas palavras de Gewirtz (2006) a ideia de justiça social não se limita à distribuição de recursos econômicos, pois destaca a importância da ampliação da compreensão da importância de se garantir o acesso aos bens sociais e culturais, além da participação social ativa.

Freire e Macedo (2013) salientam que a alfabetização compreende uma ação política cuja leitura intelectual da palavra implica na leitura do mundo, portanto a alfabetização foge ao gesto singelo de decifrar e/ou codificar palavras, pois ela é condição para o exercício da cidadania.

Ainda para os autores o processo de alfabetização deve possibilitar que os alunos assumam uma postura crítica constituindo uma consciência do mundo, já que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, como nos ensina Freire (1989), nesse sentido um trabalho de alfabetização para a emancipação dos sujeitos deve contemplar a imersão em um mundo cultural, entendendo que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe.

Freire e Macedo (2013) ainda destacam que o acesso crítico e politizado ao mundo da palavra possibilita aos sujeitos o direito de se tornarem protagonistas da decisão de transformar o mundo, incluindo no debate as múltiplas vozes marginalizadas e silenciadas.

A alfabetização é um ato democrático de intervenção. Uma escola que ensine os alunos a duvidar das certezas, ao contrário de apenas reafirmá-las, constituindo consciências que compreendam a realidade social como um ato histórico, político e não determinista é o que se anseia construir para um novo tempo.

Segundo Patto (1990) é essencial uma reflexão contundente sobre a equivocada “teoria da carência cultural” ainda muito presente dentro da escola, é papel dos educadores a desmistificação:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres



dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que por si só explicam as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1990, p. 74)

Esse é o papel de uma atividade docente que se diz crítica, justamente porque põe em questão a ação humana como centro nas atividades de ensino. O papel de um educador crítico é o de fazer emergir as questões implícitas nessas práticas para que os alunos possam se apropriar delas para tê-las como argumentos de uma transformação social.

Olhar para a alfabetização enquanto possibilidade de ampliação da visão de mundo a partir do ato de decifrar as palavras para desvelar o mundo, pois “[...] os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados”. (ARROYO, 2011, p. 18).

A escola é um espaço de luta por igualdade social. A luta dos sujeitos para não fracassarem socialmente e individualmente. Esse sujeito precisa acreditar que a escola é o seu espaço e ela foi feita segundo as suas necessidades, não é um espaço de reprodução das vulnerabilidades que ele enfrenta do lado de fora.

Del Priore (2013) traz importantes reflexões sobre a trajetória das crianças do período colonial até os dias atuais, assim como discute as contradições de políticas públicas realizadas por órgãos públicos, privados e do terceiro setor, os quais idealizam crianças se esquecendo das vulnerabilidades sociais em que muitas se encontram dentro do espaço escolar.

Dessa forma, parecem existir apenas dois tipos de crianças na escola, as que têm acesso às redes de proteção e as crianças que estão inseridas em um mundo de barbárie e exclusão.

A escola em sua tarefa de ensinar não pode esquecer-se das vulnerabilidades sociais a que os educandos estão expostos, vulnerabilidades que muitas vezes se materializam no território em que a escola está inserida.

Não defendemos uma escola a “duas velocidades”, que para Libâneo (2012) é uma escola apenas voltada para o acolhimento social para os pobres e outra centrada na aprendizagem e tecnologia para os ricos, mas acreditamos em uma escola “[...] que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas”. (LIBÂNEO, 2012, p. 17)

Nessa perspectiva a educação deve ser compreendida como instrumento a serviço da democratização, corroborando pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo para

formar pessoas participantes e que consigam refletir sobre a sua condição no mundo e no seu lugar de vivência.

Se tratarmos da alfabetização como processo de empoderamento pressupomos o entendimento de uma divisão social entre empoderados e desempoderados, entretanto, no processo de empoderamento há uma posição favorável pelo progresso desses últimos, haja vista disporem de algum grau de poder para reagir diante da opressão, da exploração, da discriminação, do preconceito, da pobreza e da exclusão social.

Sobre o termo empoderamento e a alfabetização Baquero (2012) destaca que nos Estados Unidos o termo empowerment passou a ser usado como sinônimo de emancipação social e tem a sua raiz etimológica na Reforma Protestante do monge Martinho Lutero, que teve como um dos pilares a tradução da bíblia para o Alemão, oportunizando que pessoas dos diferentes estratos sociais tivessem acesso aos textos bíblicos, abrindo caminho para subjetivas interpretações.

O processo de Reforma, iniciado por Lutero no século XVI, na Europa, oportuniza, com certas restrições, um empoderamento por parte das pessoas, pois a tradução da Bíblia do latim para o dialeto local – o que contribuiu para a afirmação deste, futuramente, como idioma oficial da Alemanha – possibilitou a leitura dos “textos sagrados” entre a comunidade, a qual, por conseguinte, passa a realizar sua leitura e sua hermenêutica, tornando-se sujeito de sua religiosidade. (BAQUERO, 2012, p. 175)

Como mostra a passagem, guardadas as especificidades de cada contexto, o processo de alfabetização na perspectiva freiriana é um elemento importante para consubstanciar a reação dos oprimidos, pois permite a tomada de consciência e o consequente vislumbramento dos caminhos de resistência.

Por isso tudo, entende-se que o empoderamento deve ser pensado na esfera do aumento da conscientização, pois ela é condição que favorece o desenvolvimento da criticidade para se opor e combater todo o tipo de opressão que impede os sujeitos pobres e excluídos de exercerem a sua plena cidadania. A alfabetização geográfica, também fornece um cabedal importante de conhecimentos que permitem que o sujeito desvele as dinâmicas implícitas nas relações sociais e na consequente produção do espaço. A seguir realizaremos algumas aproximações sobre o componente curricular de Geografia, na perspectiva do novo currículo da Cidade de São Paulo.

#### **1.4 Aproximações Sobre o Componente Curricular Geografia no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo**

O Ciclo de Alfabetização, conforme dito anteriormente corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tem forte tradição em privilegiar o trabalho com os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. A tradição do foco no ler, escrever e contar reverbera na prática docente, negligenciando os outros componentes curriculares.

Este fato fica evidente ao analisar as transcrições das entrevistas, localizadas no anexo III, realizadas nessa pesquisa, todas as entrevistadas evidenciaram no bloco de questões sobre as Ciências Humanas um forte distanciamento no trabalho em sala de aula com os componentes de Geografia e História, inclusive assumindo a ênfase dada às disciplinas de Português e Matemática.

A nossa experiência no ensino de Geografia, na educação básica, e na orientação de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tem mostrado empiricamente o que tradicionalmente a bibliografia especializada da área já tem denunciado, muitos educandos chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental sem se apropriarem dos conceitos básicos propostos para o componente de Geografia.

Temos percebido que este empobrecimento no trabalho com a alfabetização geográfica nos três primeiros anos do Ensino Fundamental tem levado muitos professores a repetirem práticas que pouco ou nada contribuem no desenvolvimento de uma alfabetização geográfica, que “[...] nos remete para uma outra dinâmica. Toma-se a necessidade – e a possibilidade – de ensinar-aprender a interpretação da paisagem, dos lugares, bem como as formas de representação.” (FILHO, 2003, p. 74)

Sobre o espaço da Geografia no currículo escolar dos Anos Iniciais, Selva (2009), defende que a consolidação da área de Ciências Humanas no currículo foi resultado de lutas e tensões, de um movimento acadêmico, a partir de debates teóricos travados no interior de instituições como ANPUH (Associação Nacional de História) e AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil).

Factualmente, o ensino dos conhecimentos geográficos nos anos iniciais esteve muito vinculado à área de conhecimento da História. Nesse período um dos principais objetivos da História e Geografia era fazer o educando memorizar datas, lugares importantes e fatos históricos selecionados a partir de uma perspectiva de um determinado grupo hegemônico.

Ordenava-se que estes descrevessem e memorizassem, muitas vezes por meio de cópia de mapas em papel vegetal, os nomes de estados e suas respectivas capitais, nomes de rios e seus principais afluentes, e ainda que decorassem os nomes de picos mais elevados.

Conforme exposto, fica evidenciado que os saberes históricos e geográficos vivenciados pelos educandos possuíam pouca ou nenhuma relevância no ambiente escolar. Essa visão fragmentária foi acentuada a partir do Golpe de 1964, pois o Regime Militar adotou a perspectiva de

que a História e a Geografia poderiam ser fundidas e ministradas com o nome de “estudos sociais” ou ‘integração social’.

Selva (2009) expõe que durante décadas os componentes de História e Geografia, por determinação da Lei 5.692/71, estiveram fundidas em uma única disciplina, denominada de “estudos sociais”, proporcionando entre muitos problemas a perda do objeto de estudo que caracteriza os objetivos dos componentes no que hoje identificamos como anos iniciais.

A mera fusão dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia ocasionou a falta de um objeto de estudo e a consequente perda de identidade, na prática se manifestou em propostas de situações de aprendizagem pouco significativas, aprofundando a memorização descontextualizada e pouco significativa.

Apesar dos documentos oficiais desde a década de 90 apresentarem a História e a Geografia como áreas específicas do currículo escolar, com os seus respectivos objetos e objetivos, a prática docente no Ciclo de Alfabetização, ainda tem demonstrado resquícios da tradição dos tempos dos Estudos Sociais.

A perspectiva, no outro extremo, das disciplinas aparecerem autônomas sem se apresentarem como apregoa as diretrizes curriculares, se distanciando da interdisciplinaridade <sup>37</sup>no contexto da docência polivalente.

A carga horária aligeirada destinada aos estudos sobre o ensino de Geografia, nos cursos de formação inicial de professores polivalentes, contribui para a consolidação desses equívocos e à manutenção do *status quo*, da chegada de educandos sem a compreensão dos propósitos desse componente curricular – no processo no quais estão envolvidos - assim como seus fundamentos conceituais.

Gatti (2010), ao analisar as ementas dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da educação básica, diz que:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto. (GATTI, 2010, p.1368)

---

<sup>37</sup> Araújo (2003) nos ensina que a interdisciplinaridade diz respeito àquilo que é comum a dois ou mais componentes curriculares ou áreas do conhecimento. O autor ainda salienta que o simples trabalho com colegas de outras áreas não caracteriza a interdisciplinaridade quando há uma postura disjuntiva, que cada um não sabe o que faz o outro.

A autora evidencia a falta de espaço destinado ao trabalho com os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais, pois “[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação”. (GATTI, 2010, p.1372). Esse fato também apareceu na voz das professoras entrevistadas durante o desenvolvimento da pesquisa e podem ser observadas na seção “Transcrição das Entrevistas”, no anexo III”.

A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394<sup>38</sup>, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Todavia, a transferência do último ano da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental não deve significar uma antecipação de conteúdos e atividades que no ensino de oito anos eram entendidas como adequadas à primeira série, denunciando a contínua necessidade da construção de uma nova estrutura e organização dos conteúdos.

Sobre a criança de seis (6) anos e o currículo do ensino fundamental, Corsino (2006) ressalta a importância das Ciências Sociais:

Trabalhar com os conhecimentos das Ciências Sociais nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participam da construção da história da sociedade. (CORSINO, 2006, p.59)

No mesmo campo curricular a autora evidencia a colaboração dos conhecimentos geográficos, exposto como Ciências Sociais, para o desenvolvimento da criança.

---

<sup>38</sup> Nesse momento estava à frente da pasta da Educação, o então ministro Paulo Renato do PSDB, que seguindo a política neoliberal propôs uma série de medidas negativas destacada por Luiz Nassif a “Dentro dos pontos negativos e polêmicos destaque: precarização da formação de professores (cursos de 2 anos previstos na LDB criando um professor “técnico e não-reflexivo” e nenhuma discussão sobre piso e carreiras nacional); separação do Ensino Técnico Médio do 2o Grau (facilitou a criação de salas de aula para esse nível, mas dificultou sobremaneira a empregabilidade dos jovens, principalmente nos períodos de crise que se seguiram); paralização dos investimentos no Ensino Superior Público Federal e facilitação da expansão do Ensino Superior Particular; pouco ou nenhum debate sobre a EAD (apesar de prevista na LDB e no PNE e da criação da SEED especificamente para isso); nenhum investimento no Ensino Infantil”. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/educacao-politicas-sociais/o-legado-de-paulo-renato/>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

O trabalho com a área das Ciências Sociais também objetiva ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza. É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta. Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Propor atividades por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura. (CORSINO, 2006, p.60)

Nessa linha é importante ampliar a visão e a leitura de mundo da criança, pois antecede a decodificação de fonemas e grafemas, repertoriando a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), considerando os seus conhecimentos e as especificidades de ser criança.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011), iluminam esse ponto dizendo que o ensino de nove anos tem como principal medida possibilitar que as crianças, principalmente as de camadas populares, frequentassem com 6 anos o primeiro ano dos anos iniciais, uma vez que constatado que as crianças abastadas já estavam na escola.

Os documentos federais e municipais com compreensões diferenciadas do significado desse componente curricular ampliaram a discussão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>39</sup> e o Novo Currículo da Cidade de São Paulo<sup>40</sup>, substanciam a identidade do componente de Geografia no Ciclo de Alfabetização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)<sup>41</sup> cooperaram de forma abundante para que essas disciplinas conseguissem um espaço como disciplinas específicas. Outros documentos, como os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental<sup>42</sup>, esclarecem a importância dessas disciplinas nos três primeiros anos, no bojo da implementação do ensino de nove anos, reforçando que a alfabetização e o letramento devam ocorrer concomitantemente com o aprendizado dos conceitos geográficos.

---

<sup>39</sup> BNCC. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 de nov de 2017.

<sup>40</sup> Novo Currículo da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao>>. Acesso em 14 de maio de 2018.

<sup>41</sup> PCN's. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 11 de maio de 2018.

<sup>42</sup> Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 12 de maio de 2016.

Sobre a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental o artigo 30 da resolução nº 7, 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) determina que:

Os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - A alfabetização e o letramento;

II - O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

O artigo reforça no inciso I o foco dos três primeiros anos do Ensino Fundamental na alfabetização e letramento, todavia, por outro lado, destaca no inciso II a importância da apropriação concomitante dos conhecimentos inerentes as outras áreas do currículo escolar, como a alfabetização/ letramento geográfico.

A alfabetização/ letramento geográfico no Ciclo de Alfabetização é um dos pontos mais caros para a Geografia Escolar, pois enfrenta uma série de dilemas relacionados à dinâmica escolar, a representação docente de um componente menos importante, a deficiente formação inicial e a muitas vezes inexistente formação continuada dos professores.

Sobre a formação inicial, Marques (2009) em sua dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), registra o relato com professoras dos anos iniciais.

(...) Julia, que fez Magistério, não se lembra de ter abordado a disciplina. Ana, também fez Magistério e diz que se lembra vagamente. Porém, suas memórias são do conteúdo tradicional, não havendo ligação com a maneira como deve ser ensinada a Geografia para crianças pequenas. Rita fez Pedagogia e, no terceiro ano, teve uma disciplina denominada Princípios e Métodos de Geografia e de História, na qual, segundo ela, a classe foi dividida em turmas para o estudo do PCN. Rita ficou com a parte de História e, dessa forma, não se lembra muito bem da parte de Geografia. “Acho que foi muito superficial, nem um pouco interessante”. (MARQUES, 2009, p. 62)

O espaço destinado no currículo dos cursos de Pedagogia aos conteúdos de Ciências Humanas e a falta de uma formação preocupada com a realidade do Ciclo de Alfabetização são as principais queixas das professoras.

Gouvêa (2012) em sua tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, discorrendo sobre o assunto afirma que no Brasil a política neoliberal permitiu a oferta de cursos de formação inicial de professores com enfoque mercadológico e quantitativo, muitos cursos apresentam uma formação em três anos, com uma carga presencial reduzida e um currículo esvaziado.

O que também não se pode deixar de evidenciar são as constantes queixas dos professores especialistas que, ao receberem os discentes no 6º ano afirmam a falta de repertório e a compreensão equivocada dos conceitos geográficos. Essas fragilidades foram advertidas por Marques (2009) em sua dissertação de mestrado, assim como por Straforine (2008) na introdução do seu livro “Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais” e (2002) no artigo “A totalidade mundo nas primeiras séries do Ensino Fundamental: um desafio a ser enfrentado”, Silva (2012) na introdução do seu artigo publicado na revista Terra Livre e Lesan (2009) no livro “Geografia no ensino fundamental I”. A autora afirma que:

Os professores do Ensino Fundamental II, por sua vez, reclamam da falta de preparo dos alunos que ingressam no 6º ano, e denunciam, ainda, a aquisição de conceitos da Geografia de modo equivocado. Esse fato dificulta o trabalho nesse ano, reconhecido por todos como o mais problemático, durante o qual se introduzem todas as bases da Geografia. (LESAN, 2009, p. 18)

O que a autora evidencia como falta de preparo, podemos chamar de equívoco na alfabetização/ letramento geográfico, constatado pelos professores especialistas no sexto ano do Ensino Fundamental, momento em que o currículo propõe um contato sistematizado com os conceitos geográficos.

Historicamente o Ensino Fundamental é marcado por dois grandes momentos, que tem como característica principal de distinção a atuação de professores polivalentes e professores especialistas. A passagem do 5º para o 6º ano é sempre um momento de aflição para os educandos, pois de uma hora para a outra o aluno se depara com uma grande quantidade de professores especialistas e uma nova dinâmica escolar, ainda mais fragmentária.

Diante desse fato em 2014 a Rede Municipal de Educação de São Paulo, no bojo da reforma curricular intitulada “Mais Educação São Paulo”, com o objetivo de atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais, institui a docência compartilhada no 4º, 5º e 6º ano, trazendo o professor de referência para o grupo, introduzindo a conexão com as áreas do conhecimento por meio de projetos realizados entre professores especialistas e polivalentes.

São dois grandes momentos marcados pelo rito de passagem do 6º ano, que pautam o currículo e o trabalho pedagógico desenvolvido efetivamente em sala de aula. No contexto apresentado as Geografias do Ensino Fundamental apesar de se complementarem, apresentam subjetividades impostas pela faixa etária.

No Ciclo de Alfabetização o grande desafio da Geografia é corroborar para que a criança apure a sua leitura de mundo, a partir do vislumbamento espacial, e para isso, é necessário aprender



a ler o espaço, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido.” (CASTELAR, 2000, p. 30)

Callai (2005) escreve que a leitura do mundo é condição indispensável para que todos nós, que em sociedade vivemos, tenhamos condições de exercer nossa cidadania, e que uma das formas de ler o mundo é por meio da leitura espacial, o que segundo a autora vai muito além das leituras cartográficas, muitas vezes distorcidas pelas projeções, acrescentamos as relações de poder implícitas nas convenções cartográficas que induzem os sujeitos a uma apreensão equivocada do mundo.

Para a autora ler o mundo é “[...] ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades.” (CALLAI, 2005, p.229)

Pereira (2003) chama a atenção para a leitura crítica do mundo a partir da paisagem, sem ficar limitado a ela, como um importante método de análise da Geografia.

Ainda para o autor “[...] precisamos dar sentido para as formas paisagísticas que observamos, ou seja, por que as coisas estão dispostas daquela maneira e naquele lugar.” (PEREIRA, 2003, p.11)

Esse processo requer reconhecimento e abstração, para o reconhecimento dos lugares, a identificação das paisagens e a apropriação da linguagem cartográfica, aprofundando a sua capacidade de observar, descrever, registrar e analisar.

Nesse processo a rede de conceitos geográficos de lugar, paisagem, natureza, região e território subsidiam os aprofundamentos, sempre considerando que o fenômeno está no mundo e a leitura caracteriza um sujeito, e o professor precisa considerar esse aspecto para imprimir uma abordagem.

Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo anunciou o alinhamento do currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>43</sup>, traçando objetivos de aprendizagem específicos e alinhados com as habilidades na tentativa de garantir aprendizagens mínimas.

---

<sup>43</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que define as aprendizagens fundamentais que todos os educandos e educandas devem desenvolver ao longo da educação básica, prevendo uma dimensão curricular comum a todas as escolas do território nacional. Roldão (2010) conceitua esse tipo de proposta como *core curriculum* por apresentar o que são entendidas como aprendizagens essenciais e básicas para todos e todas, por subsidiarem as aprendizagens subsequentes. Esse documento apesar de previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 começou a ser efetivamente redigido em 2015, a partir do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base, que reuniram assessores e especialistas e foi homologado no dia 20/12/2017, com grande euforia da mídia e dos grupos empresariais.

As discussões sobre o documento obtiveram uma sombria conotação em 2016, quando ocorreu uma estreita aproximação entre a BNCC e os grupos empresariais. Apesar de toda a fachada de consulta popular para a elaboração de um documento democrático e edificado a várias mãos os verdadeiros interlocutores não foram os profissionais da educação, mas os movimentos financiados por grupos empresariais. A criação do “Movimento pela Base Nacional

Antes de adensarmos no debate sobre o novo Currículo da Cidade São Paulo, fugiremos do escopo do trabalho para salientar que há uma grande discussão sobre a natureza deste documento, e no caso da Geografia uma grande crítica, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) salientou a maneira autoritária como o documento foi forjado.

Em carta a comunidade geográfica, divulgada no dia 08 de setembro de 2017, a instituição se coloca contrária as reformas educacionais que se apresentam nas esferas municipal, estadual e federal, dizendo que:

As reformas educacionais em curso desconsideram as geografias feitas por professoras e professores nas diferentes escolas do país. Tais reformas atendem aos interesses dos agentes do capital privado, que intencionalmente tentam inviabilizar a pluralidade de currículos, construídos no cotidiano das escolas a partir de demandas e do diálogo com os conhecimentos da comunidade escolar, afastando o pensamento crítico e reflexivo da escola para homogeneizar e empobrecer os saberes. (Carta a comunidade geográfica – Em defesa da educação básica e do ensino de geografia, divulgada em 08 de setembro de 2017. Disponível em: < [https://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/24-carta-a-](https://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/24-carta-a-Comum)

---

Comum” com a atuação de grupos como o Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, entre outros, ilustra o interesse empresarial na construção e homologação da BNCC.

Sobre o grande interesse dos grupos empresariais, Antunes (2017), em seu artigo publicado no site da FIOCRUZ, diz que o texto “[...] Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional”, escrito por Cláudia Piccinini, Maria Carolina Pires de Andrade e Rosa Maria Côrrea das Neves, professora-pesquisadora da EPSJV/Fiocruz, as autoras ressaltam que a própria implantação da BNCC – mesmo sem ter sido homologada – tornou-se uma fonte de receitas para fundações privadas por meio de parcerias com o poder público. A edição do Diário Oficial do dia 23 de março, antes mesmo da divulgação da terceira versão da BNCC pelo MEC, já trazia uma pista. Lá, o Ministério formalizou a contratação da Fundação Vanzolini – que tem como foco a área de gestão da administração pública e tem projetos voltados para a formação de professores – para execução de serviços referentes à implantação da BNCC. O contrato chegava ao valor de R\$ 19 milhões. Segundo Cláudia, em 2016 o grupo de estudos do qual participa na UFRJ fez um mapeamento dos programas e projetos em execução atualmente pelos institutos e fundações empresariais que compõem o Movimento pela Base no país. “São 229 projetos ligados diretamente à educação no Brasil inteiro, voltados pra formação de professores, gestão, protagonismo juvenil. Nós mapeamos alguns estados, como Tocantins, em que você tem praticamente todos os municípios recebendo assessoria dessas fundações. Toda formação continuada de professores, todos os projetos relacionados à educação, de alguma maneira, passam por esses projetos”, aponta ela”. (ANTUNES, 2017)

O *lobby* desses grupos privados junto a deputados e suas comissões mostram a força desses grupos na consolidação das políticas públicas em educação. Em sua página na internet o Movimento pela Base denomina-se como “(...) um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”. No vácuo da reforma educacional estadunidense também fomentada por grupos empresariais que participaram ativamente da formulação da BNCC americana, chamada de Common Core, indica o modelo seguido pelos grupos empresariais brasileiros.

O sistema educacional estadunidense não tem apresentado os resultados esperados. Freitas (2018) mostra que a avaliação da educação básica dos Estados Unidos conhecida como NAEP indicou em seu relatório de resultados da aplicação feita em 2017 uma piora dos educandos que estavam nos percentis mais baixos e uma sutil melhora dos que estavam nos percentis superiores, podendo ser a indicação de “(...) treinamento para as provas realizado pelas escolas, não correspondendo a uma melhoria real da aprendizagem dos estudantes. Nossos deputados e senadores, ávidos por copiar os modelos internacionais do PISA – que recomendam praticar a política americana fracassada – deveriam se debruçar sobre os resultados do NAEP americano e da implantação da BNCC americana”. (FREITAS, 2018)

Dessa forma a BNCC tem a real atribuição de possibilitar a expansão do controle e fiscalização sobre as redes públicas no que ensinam e como ensinam, por meio, dos processos avaliativos e da indústria de material didático. As avaliações atuando na fiscalização dos conteúdos ensinados e os materiais didáticos na forma que os conteúdos são ensinados.

[comunidade-geografica-em-defesa-da-educacao-basica-e-do-ensino-de-geografia](#)>. Acesso em 28 de jun. de 2019.)

Apesar de ser anunciado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como um documento com uma visão de currículo humanista, de concepção multiculturalista, orientador do trabalho pedagógico, não linear, em constante transformação, com centralidade nos estudantes e com o professor como o principal sujeito responsável pela sua elaboração e implementação, as vozes dos educadores não ecoaram no processo de construção do novo currículo.

A Prefeitura de São Paulo fez uma consulta pública sobre o novo currículo, por meio eletrônico, mas não apresentou nas formações<sup>44</sup> em serviço em que medida as contribuições dos educadores foram incorporadas ao documento.

No tocante a Geografia, aparece explicitada como componente curricular e não disciplina, o que apresenta um viés de integração e a conseqüente tentativa de ruptura com a lógica fragmentária do currículo, buscando possibilitar um trabalho integrado entre os diferentes componentes curriculares. O documento trabalha com o termo componente curricular, que pode ser entendido como uma soma de conhecimentos, que ao final resultarão na compreensão de um fenômeno, diferente da ideia de disciplina escolar, que indica uma concepção estanque do conhecimento a partir de conteúdos prescritivos e pouco flexíveis e alinhados com a realidade vivida pelo discente.

O currículo da Cidade de São Paulo segue a tradição da reflexão e análise dos fenômenos espaciais, a partir de um cabedal conceitual denominado no documento de conceitos estruturantes, como mostra a Figura IV.

---

<sup>44</sup> Durante as formações de implementação do novo currículo que participamos em 2018, na diretoria regional, não foram apresentadas as contribuições dos educadores, caracterizando a perspectiva verticalizada e impositiva no engendramento do documento.

Quadro 1 - Síntese dos Conceitos Estruturantes		
Conceitos	Concepções Teóricas	Autores de Referência
<b>LUGAR</b>	Muitos autores utilizam o termo lugar para se referir à ideia de pertencimento (TUAN, 1983; SCARLATO, 2005; OLIVEIRA, 2000, 2013; FURLAN, 2004). Lugar seria a expressão do espaço vivido, percebido e representado. Nessa abordagem, lugar ganha sentido de leitura perceptiva e de campo simbólico. Uma pessoa vive num local, mas o lugar seria sua identificação afetiva, a ligação e vínculo com a paisagem. Para outros autores, lugar seria a função que uma localidade exerce no Território (SANTOS, 2000a), por exemplo, a Av. Paulista como o lugar do sistema financeiro.	CLAVAL, Paul CORREA, Roberto L. FURLAN, Sueli A. OLIVEIRA, Lívia SANTOS, Milton SCARLATO, Francisco C. TUAN, Yi-Fu.
<b>NATUREZA</b>	Cada período histórico é marcado por um determinado posicionamento filosófico em relação à concepção de natureza. As explicações e as definições de natureza acompanham as concepções de mundo dependendo do grupo humano, do tipo de sociedade ou da classe social de quem responde (CARVALHO, 1991). A forma de estudar e interpretar os sistemas naturais segue essa ampla gama de construções epistemológicas. A natureza é uma construção social da interpretação dos sistemas naturais. Em Geografia, estuda-se tanto os sistemas em si, como as ideias de natureza. A partir dessa construção humana, estabelecemos formas de concebê-la e de nos relacionarmos com o ambiente. Na atualidade, evidencia-se em diversas áreas do conhecimento a eclosão de novas teorias (Teoria da Auto-organização, Teoria da Complexidade, Teoria das Estruturas Dissipativas etc.) referentes a essas novas visões de mundo que consequentemente trazem consigo novas concepções acerca da natureza. A Geografia trabalha com uma conceitualização ampla de natureza: funcional, simbólica, sagrada e produzida pelo capitalismo.	CARVALHO, Marcos B. HASSLER, Márcio L. LENOBLE, Robert MORIN, Edgar SANTOS, Milton VITTE, Antonio C. CIGOLONI, Adilar. SCHELLMANN, Karin VESENTINI, José W. WHITEHEAD, Alfred N.
<b>PAISAGEM</b>	A paisagem geográfica pode ser entendida como conjunto de objetos que definem arranjos espaciais que combinam diferentes tempos (SANTOS, 1998). Mas a paisagem pode também adquirir o significado de produto da experiência vivida e herança da natureza (AB'SABER, 2003). Na visão ecológica da paisagem, ela é um conjunto estruturado e funcional de formas que permitem identificar unidades homogêneas (MONTEIRO, 2001).	CAVALHEIRO, Felisberto CLAVAL, Paul LA BLACHE, Vidal MONTEIRO, Carlos A. F. SANTOS, Milton TROLL, Carl
<b>REGIÃO</b>	Conceito historicamente utilizado em Geografia, que inicialmente considerava os atributos naturais como diferenciados dos espaços geográficos. Corrêa (1989) considera região uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações.	CORRÊA, Roberto L. LENCIONE, Sandra SANTOS, Milton LA BLACHE, V. MOREIRA, Ruy GOMES, Paulo C. RIBEIRO, Luiz A de M. RUIA, João
<b>TERRITÓRIO</b>	O conceito de território pode ser definido a partir de distintos pontos de vista, pois a Geografia não tem exclusividade em relação a ele. Diversas áreas do conhecimento utilizam o conceito de território de acordo com sua própria perspectiva predominante. Por exemplo, a Ciência Política tende a valorizar a perspectiva ligada às relações de poder, principalmente no que diz respeito aos Estados; a Antropologia tende a valorizar aspectos ligados à cultura e ao simbolismo dos povos; a Biologia considera os aspectos naturais; a Psicologia, as dimensões da construção da identidade do indivíduo. Na Geografia, território é o produto da materialidade técnica das sociedades. É também campo de forças políticas onde as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura.	ANDRADE, Manuel C. COSTA, Paulo G. HAESBAERT, Rogério MORAES, Antonio Carlos R. SANTOS, Milton

**Figura IV – Síntese dos Conceitos Estruturantes.**

Fonte: São Paulo. Currículo da Cidade: Geografia. Secretaria Municipal de Educação, 2017, p.80.

Partindo deste horizonte o Componente Curricular de Geografia no Ciclo de Alfabetização propõe uma conexão entre a alfabetização e os conhecimentos espaciais (conceitos estruturantes), desenvolvendo progressivamente a complexa leitura do espaço geográfico, a partir da:

[...] construção do olhar que cria a possibilidade de compreensão de relações e interações dos objetos em contextos variados, um olhar que permite ver o que nem sempre está explícito nas formas. Por exemplo, como compreender o espaço escolar como lugar para aprender e socializar-se? Como decifrar códigos do espaço? O olhar interrogador e interpretador dos vínculos espaciais com os lugares próximos e distantes, do pertencer a um grupo social, do reconhecer-se num quadro natural, da valorização da cultura material e imaterial brasileira e particularmente de sua comunidade, da compreensão da formação socioespacial, da leitura da paisagem, da mobilidade socioespacial, da formação dos grupos sociais, das múltiplas interações dos processos da natureza e das atividades econômicas que articulam a vida à produção do espaço. (SÃO PAULO, 2017, p.90)

Toda essa compreensão também passa pela alfabetização/ letramento cartográfico<sup>45</sup> como instrumento de registro, análise e interpretação dos fenômenos espaciais. Condição importante para que o sujeito consiga refletir sobre o seu espaço vivido e propor intervenções sociais significativas e transformadoras.

Essas nuances estão organizadas em três importantes elementos, que são os Eixos, os Objetos de Conhecimentos e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Os “Eixos Estruturantes” organizam os objetos de conhecimento do componente curricular, indicando o que os professores precisam ensinar em cada ano; os “Objetos de Conhecimento” são elementos que especificam de forma ampla os motes abordados em sala de aula e “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, que é o conjunto de saberes que os discentes devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental”.

EIXOS	DO QUE TRATA?
<b>Sujeito e seu lugar no mundo</b>	Desenvolvem-se as primeiras noções de pertencimento contextualizadas cultura e espacialmente. Construímos múltiplas identidades que são históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas, entre outras. Destacam-se a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação da sociedade brasileira, e a Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.
<b>Organização territorial no tempo e no espaço</b>	Trabalha-se a produção do espaço por meio da leitura do cotidiano pela criança. A organização territorial, ou a “assinatura territorial”, é resultado de diferentes disputas localizadas no tempo e espaço social, a exemplo de São Paulo, uma cidade multifarejada, multiescalar e multitemporal
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Desenvolvem-se as primeiras noções espaciais, os primeiros conceitos, o alfabeto cartográfico e os processos de raciocínio adequados a esta faixa etária. A alfabetização cartográfica inicia-se pelas primeiras noções de posição, distância, referenciais espaciais, suportes etc. O pensamento espacial é abrangente, pois constitui um tipo de pensar que se apoia em “conceitos espaciais”, instrumentos de representação em vários suportes físicos e digitais e processos de raciocínio” (NATIONAL RESEARCH COUNCIL - NRC, 2006).
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	É enfocada a percepção dos fenômenos da natureza que as crianças possam observar empiricamente, tais como as condições do tempo pela leitura da atmosfera, os tipos de solos pela vivência na terra etc. Também são trabalhados os espaços livres e áreas verdes do lugar de vivência da criança, iniciando o estudo sobre a função desses espaços na qualidade de vida. Aborda-se a questão da qualidade ambiental por meio do estudo do consumo, desperdício e descarte inadequado de resíduos.
<b>Trabalho e formação socioespacial</b>	Inicia-se com os primeiros entendimentos sobre o trabalho na família e na escola, buscando começar o estudo da Cidade de São Paulo e da sua estrutura urbana. O modelo centro-periferia, a precarização das dos segmentos de menor poder aquisitivo e a infraestrutura são abordados nesse eixo.

**Figura V – Os Eixos Temáticos no Ciclo de Alfabetização.**

Fonte: São Paulo. Currículo da Cidade: Geografia. Secretaria Municipal de Educação, 2017, p.101.

Como mostrado na Figura V, os Eixos Temáticos de Geografia no Ciclo de Alfabetização estão divididos em: Sujeito e seu lugar no mundo; Organização territorial no tempo e espaço; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida e

<sup>45</sup> A concepção de alfabetização e letramento cartográfico está pautada no ensino dos mapas a partir da apreensão da linguagem cartográfica e do uso social dos produtos cartográficos.

Trabalho e formação socioespacial e também estruturam o currículo dos outros ciclos, indicando uma lógica de trabalho espiralada e de adensamento conceitual.

A perspectiva dada dentro do Currículo da Cidade de São Paulo ao Componente de Geografia é o resultado de um acúmulo de discussões e reflexões sobre o ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Sobre as prateleiras acumulam-se publicações que tratam sobre a Geografia escolar em uma perspectiva crítica e alinhada com a construção do conhecimento centrado na aprendizagem significativa e experiencial, considerando olhar do sujeito no processo de ampliação e apuração da sua capacidade de ler, interpretar, analisar e inferir sobre os fenômenos.

Alguns documentos e o próprio Currículo da Cidade apresentam inconsistências de ordem epistêmica no que se refere à ciência de referência, pois tratam os fenômenos de forma fragmentada. Sobre esse fato observa-se que a realidade é uma totalidade, portanto, “quando se observa a realidade de forma disciplinar, ou seja, a partir dos diversos ramos em que o conhecimento científico se dividiu, devemos ter claro que a fragmentação é produto de nosso olhar e não da própria realidade.” (PEREIRA, 2003, p. 12)

Ainda segundo prega Pereira (2003), não existe um fenômeno espacial, histórico, social, econômico, etc., pois o que pode ser geográfico ou espacial é a leitura que fazemos do objeto, pois a “[...] diferença não está, pois, no objeto, está na ação do sujeito que observa essa realidade.” (PEREIRA, 2003, p. 12)

Sobre outros trabalhos na área podemos destacar os trabalhos de Almeida (2006), que trata da alfabetização cartográfica, mostrando os caminhos e descaminhos da aquisição de uma representação de espaço pela criança, tendo como pano de fundo a teoria desenvolvimentista de Jean Piaget; de Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000), discorrem sobre a questão da apreensão e compreensão do espaço geográfico, do estudo do lugar para a compreensão do mundo e da utilização de recursos alternativos além do uso do livro didático, essa obra não explicita qual etapa do ensino fundamental destina-se, mas ao trazer temas sobre a construção da noção de espaço, lateralidade e mapa corporal mostra a sua contribuição para os anos iniciais. Straforine (2008) expõe a importância do trabalho pedagógico a partir da totalidade-mundo, partindo do todo para parte e Callai (2010) que expõe o trabalho com o componente de Geografia, explicitando que é relegado a segundo plano e que nada ou muito pouco abordado sobre esta área do conhecimento, culminando na não apreensão de conceitos importantes.

Não são todos os trabalhos que tiveram como foco principal os primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, mas nos ajudam a entender o Ciclo de Alfabetização e principalmente o ensino de Geografia nessa etapa.

Deste modo, visando o adensamento da questão, no texto a seguir realizamos um breve levantamento sobre os estudos correlatos e a apresentação do percurso metodológico da pesquisa.

## **Capítulo II – CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Para investigarmos as questões colocadas na pesquisa, trilhamos um percurso formativo que indissociavelmente se articula com as dimensões conceituais e experienciais da nossa vivência discente e docente conforme detalhado nas seções anteriores.

A partir desse horizonte, analisamos os documentos federais e municipais que orientam o currículo e realizamos a escuta atenta dos educadores e educadoras sobre o que dizem no tocante ao currículo, o currículo de Geografia e a formação continuada em serviço como espaço balizador das dificuldades conceituais e metodológicas dos docentes.

A respeito da pesquisa e a escuta dos professores, concordamos com Silva (2012) que defende a escuta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, identificando as suas compreensões sobre os componentes curriculares nos anos iniciais.

Goodson (1994), centralmente, fundamenta e relata que durante muito tempo as pesquisas pautadas na tradição acadêmica dos paradigmas da investigação legitimada como relevantes, negaram a escuta plena e atenta dos educadores e educadoras, muitas vezes por entenderem que esses relatos situam-se na esfera do senso comum. Ainda sobre isso o autor expõe que:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 1994, p.71)

Escutar os educadores e educadoras ajuda a entender de forma profunda como a experiência e o ambiente sociocultural reverberam nas imagens representativas sobre o currículo e a sua prática.

Para a efetivação da escuta empregamos a estratégia de campo, com a realização de entrevista semi-estruturada com educadores que atuam no Ciclo de Alfabetização em unidades educacionais da Secretária Municipal de Educação de São Paulo.

Para a realização da entrevista foi solicitado que as instituições e os sujeitos participantes - conforme as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIFESP<sup>46</sup> para a realização de pesquisa com seres humanos - preenchessem em duas vias originais o “Termo de Consentimento da Instituição” (Anexo I) e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)” (Anexo II), cumprindo todas as exigências legais e institucionais para a realização da pesquisa<sup>47</sup>.

A entrevista foi realizada com 06 professoras alfabetizadoras, 03 de cada unidade escolar, sendo 01 de cada ano do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Inicialmente tínhamos a intenção de entrevistarmos um número maior de professores, no entanto vislumbramos a necessidade de nos aproximarmos de forma mais detalhada das questões cotidianas que envolvem os professores no trabalho com o Ciclo Alfabetização.

A amostra apresentada não condescende à generalização dos apontamentos para outras unidades educacionais, mas permitirá a análise reflexiva de situações que normalmente são analisadas separadamente, permitindo outro olhar sobre a questão do componente curricular de Geografia, a formação continuada e o Ciclo de Alfabetização na voz, de um, dos seus maiores interessados, os professores.

Para isso foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada, que é uma das modalidades utilizadas para a realização de uma pesquisa-ação, que:

(...) é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14, apud BATISSERA, 2001, p.1).

A ação presente no termo “pesquisa-ação” já indica o nosso posicionamento político de contribuição para a melhoria das práticas concretas e das fundamentações conceituais dos professores, respeitando as especificidades de cada escola, que se constituem como um espaço único. Nesse sentido a entrevista semi-estruturada corroborará com este trabalho, pois possui:

(...) como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo

---

<sup>46</sup> O projeto de pesquisa foi recebido para análise ética no CEP UNIFESP - Hospital São Paulo - Hospital Universitário da Universidade Federal de São Paulo - HSP/UNIFESP em 26/02/2018, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 83654018.2.0000.5505 e expedido parecer favorável (aprovado) no dia 21/03/2018, sob o protocolo de nº 2.555.730.

<sup>47</sup> Todos os termos estão presentes no apêndice do presente relatório de pesquisa.



investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152, apud, MANZINI, 2004, p. 2).

Como um dos objetivos da pesquisa é a escuta sobre o que os professores dizem acerca da dinâmica escolar; o Ciclo de Alfabetização; o currículo, o currículo de Geografia; a formação continuada em serviço; e os documentos que orientam o currículo, consideramos importante a utilização dessa metodologia de pesquisa para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

Como salientado por Manzini (2004), é importante acreditarmos no valor da interação face a face entre os sujeitos de pesquisa e o pesquisador para a compreensão das versões informadas sobre os fatos, acontecimentos e procedimentos.

“Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas (...)” (MANZINI, 2004, p.3), utilizamos um roteiro de entrevista. O roteiro está dividido em quatro blocos temáticos denominados de: trajetória pessoal, escola e o Ciclo de Alfabetização, currículo e formação continuada em serviço. Os roteiros de entrevista (Anexo I) encontram-se no “apêndice”, do presente trabalho.

Em consonância com o que preconiza Manzini (2004), realizamos um pré-teste para identificarmos possíveis incongruências na linguagem, estrutura e sequência. O resultado obtido direcionou para o ajuste e aperfeiçoamento do roteiro.

As entrevistas foram realizadas em duas escolas da Zona Leste de São Paulo, que apesar de estarem localizadas no mesmo território evidenciam Ideb<sup>48</sup> (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) díspar, evidenciando particularidades em suas culturas escolares.

Após a coleta dos dados, as informações foram sistematizadas e analisadas a partir da análise do discurso proposta por Orlandi (2007), pois concordamos com o autor no entendimento de que a linguagem serve para comunicar e não se comunicar, nesse sentido a língua é condição para entendermos o dito e o não-dito.

Orlandi (2007) salienta que o uso da análise do discurso como instrumento analítico indica, entre outros, o objetivo de averiguar as falas com desígnio de ir além do expressado, logo,

---

<sup>48</sup> Segundo o site do INEP o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. (Informações extraídas do site: <http://portal.inep.gov.br/ideb>)

abandonando a imagem de que a linguagem traz em si suas verdades, nisto o eixo é encontrar o sentido do dito, transcendendo o falado e alcançando seu significado através de um estudo sobre o contexto e as circunstâncias que o formularam.

Ademais também realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, que permitiu fundamentar e situar o trabalho em relação às propostas curriculares e metodológicas previstas para o Ciclo de Alfabetização. A pesquisa bibliográfica:

[...] remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

No artigo “Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas” Jackson Ronie, Sá-Silva Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani, diferenciam conceitualmente a pesquisa documental e bibliográfica e reforçam a relevância da pesquisa documental.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Como ressaltado, o estudo bibliográfico e a análise documental permitiram a construção de um suporte teórico fundamentando a meditação acerca das políticas curriculares e de formação continuada, como os seus impactos na prática docente.

Para o posicionamento do nosso objeto de pesquisa no cenário da pesquisa em educação realizamos o levantamento dos estudos correlatos nos repositórios virtuais de teses e dissertações das principais universidades da Região Sudeste, com o objetivo de identificarmos o acúmulo de discussão em relação ao currículo no Ciclo de Alfabetização<sup>49</sup>, ensino de Geografia e a formação continuada de professores polivalentes com foco no ensino desse componente curricular.

Optamos por esse recorte geográfico, pois os programas de pós-graduação em educação da região apresentam uma robusta produção científica, fato este, constatado no número de trabalhos

---

<sup>49</sup> Durante a pesquisa também utilizaremos o termo “anos iniciais”, pois a nomenclatura e a instituição do Ciclo de Alfabetização são relativamente recentes. Nesse sentido, tradicionalmente os trabalhos sobre o ensino de Geografia no fundamental I (1º ao 5º ano) são identificados como “anos iniciais”.

apresentados na ANPED<sup>50</sup>, durante a 38ª Reunião Nacional, realizada entre os dias 1 e 5 de outubro em São Luís do Maranhão, na UFMA.

Iniciamos as buscas pela Biblioteca Virtual da Universidade de São Paulo<sup>51</sup> (USP), utilizando as palavras “ciclo de alfabetização”, “anos iniciais”, “alfabetização geográfica” e “Geografia”, tanto na área da educação como na área de Geografia, o resultado da busca foi “zero”, em uma segunda busca na área de Geografia com as palavras “ciclo de alfabetização”, “anos iniciais” e “alfabetização geográfica”, encontramos duas teses e três dissertações discriminadas na tabela 1.

NOME	TÍTULO	ÁREA	DOCUMENTO	UNIDADE	ANO
Mastrangelo, Ana Maria	A construção coletiva do croqui geográfico em sala de aula	Geografia Física	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	2002
Aguiar, Waldiney Gomes de	O ensino da cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental	Geografia Física	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	2005
Ortega, Thiago Fernandes	O ensino de cartografia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem: uma...	Geografia Física	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	2011
Aguiar, Waldiney Gomes de	O processo de aprendizagem da cartografia escolar por meio da situação didática	Geografia Humana	Tese de Doutorado	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	2013
Machado-Hess, Elizabeth de Souza	Uma proposta metodológica para a elaboração de Atlas Escolares para os anos	Geografia Humana	Tese de Doutorado	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	2013

<sup>50</sup> A ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (Informações disponíveis em <http://www.anped.org.br/sobre-anped>)

<sup>51</sup> Endereço eletrônico da Biblioteca de Teses e Dissertações da USP: <http://www.teses.usp.br/>

iniciais...				
-------------	--	--	--	--

**Quadro II** - Teses e dissertações: Repositório da USP  
Elaborada pelo pesquisador

No repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>52</sup> (PUC-SP) realizamos uma busca utilizando os mesmos descritores (“ciclo de alfabetização”, “anos iniciais” e “alfabetização geográfica”, entretanto encontramos zero número de registros. A partir de uma nova busca com as palavras “ensino de Geografia nos anos iniciais” e “alfabetização cartográfica” encontramos 117 indicações de trabalhos. Após uma refinada análise identificamos 03 trabalhos que tratam do ensino de Geografia<sup>53</sup> nos anos iniciais (1º ao 5º ano).

NOME	TÍTULO	ÁREA	DOCUMENTO	UNIDADE	ANO
Alves, Joao Cesar Pinheiro	Os acervos complementares do PNLD e sua contribuição no ensino da <b>Geografia</b> nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Ensino de Geografia	Dissertação de Mestrado	Campus Perdizes	2015
Luna, Elisabete Tenório	A contribuição da disciplina de geografia para a formação dos discentes do Ensino Fundamental I do município de Praia Grande	Ensino de Geografia	Dissertação de Mestrado	Campus Perdizes	2015
Marques, Valeria Maria	Alfabetização geográfica: o ensino de geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Ensino de Geografia	Dissertação de Mestrado	Campus Perdizes	2009

**Quadro III** - Teses e dissertações: Repositório da PUC/SP  
Elaborada pelo pesquisador

A tabela 2 ressalta as três dissertações de mestrado produzidas entre os anos 2009 e 2015 que tratam diretamente do ensino de Geografia nos anos iniciais.

<sup>52</sup> Endereço eletrônico do repositório virtual de teses e dissertações da PUC-SP: <http://www.pucsp.br/biblioteca>

<sup>53</sup> Aqui entendemos a alfabetização cartográfica como uma vertente do ensino de Geografia, uma vez que os documentos oficiais, que orientam o currículo, atribuem ao componente de Geografia o trabalho com o mote.

Utilizando a mesma metodologia de pesquisa realizamos uma busca por dissertações e teses na biblioteca virtual da Universidade de Campinas<sup>54</sup> (UNICAMP) e o sistema apresentou 18 resultados entre dissertações, teses, periódicos científicos acadêmicos e livros, no entanto, apenas 02 teses de doutoramento - defendidas em 2013, originalmente a Universidade de São Paulo (USP) e indicadas na Tabela 1 do presente trabalho - estão relacionadas com o nosso propósito.

No repositório institucional da Universidade Estadual Paulista<sup>55</sup> (UNESP), localizamos 11 289 resultados utilizando as palavras “ensino de Geografia nos anos iniciais” e “alfabetização cartográfica”.

NOME	TÍTULO	ÁREA	DOCUMENTO	UNIDADE	ANO
RODRIGUES, Aline de Lima	Uma discussão sobre os conceitos de fronteira e território no ensino fundamental, anos iniciais, de Geografia	Geografia	Tese de Doutorado	Presidente Prudente	2015
MIRANDA, Sérgio Luiz	O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica	Geografia	Tese de Doutorado	Rio Claro	2005

**Quadro IV** - Teses e dissertações: Repositório da UNESP  
Elaborada pelo pesquisador

No repositório digital da UNESP também foram realizadas as leituras dos títulos e dos resumos dos 200 primeiros resultados indicados pelo sistema, entretanto, foram encontrados apenas 02 trabalhos de pesquisa relacionados com o propósito do projeto, conforme informado na tabela 3.

O repositório institucional da Universidade Federal de São Paulo<sup>56</sup> (UNIFESP) apresentou 38.808 resultados para a nossa busca, e conforme a tabela 4, apenas 01 trabalho trata do ensino de

<sup>54</sup> Endereço eletrônico do sistema de biblioteca virtual da UNICAMP: <http://www.sbu.unicamp.br/portal2/>

<sup>55</sup> Endereço eletrônico do repositório institucional da UNESP: <https://repositorio.unesp.br/>

Geografia nos anos iniciais, entretanto, a partir da perspectiva dos livros didáticos e das novas teorias curriculares.

NOME	TÍTULO	ÁREA	DOCUMENTO	UNIDADE	ANO
PASCAL, Guilherme Macedo	O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva a partir da análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2013	Educação	Dissertação de Mestrado	Guarulhos	2016

**Quadro V** - Teses e dissertações: Repositório da UNIFESP  
Elaborada pelo pesquisador

Após a realização do levantamento nas 04 maiores universidades do Estado de São Paulo – PUC, USP, UNIFESP e UNESP – buscamos trabalhos em repositórios de Universidades de outros estados da Região Sudeste.

No Rio de Janeiro analisamos os acervos virtuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>57</sup> (UFRJ), Universidade do Estado do Rio<sup>58</sup> (UERJ) e da Pontifícia Universidade Católica<sup>59</sup> (PUC-RJ). Na UFRJ seguindo a mesma sistemática de pesquisa o sistema apontou 3.034 resultados, sendo uma considerável quantidade de trabalhos de conclusão de graduação. Refinamos a busca para teses e dissertações com 354 resultados, no entanto, não foram encontrados resultados consonantes com os objetivos do levantamento. O repositório UERJ indicou 938 dissertações de mestrado e 1769 teses de doutorado, mas não identificamos trabalhos relacionados com o objeto de nossa pesquisa.

O formato da plataforma da Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-RJ, não colaborou com as buscas, pois não permitem a busca avançada dos trabalhos de interesse da nossa pesquisa, impossibilitando o acesso as potenciais pesquisas armazenadas no repositório virtual.

---

<sup>56</sup> Endereço eletrônico do repositório institucional da UNIFESP: <http://repositorio.unifesp.br/>

<sup>57</sup> Endereço eletrônico do acervo digital da UFRJ: <http://pantheon.ufrj.br/>

<sup>58</sup> Endereço eletrônico do acervo digital da UFRJ: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/index.php](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/index.php)

<sup>59</sup> Endereço eletrônico do acervo digital da PUC-RJ: [http://www.dbd.puc-rio.br/bases\\_dados/bases\\_b.php](http://www.dbd.puc-rio.br/bases_dados/bases_b.php)

Na Universidade Federal de Minas Gerais<sup>60</sup> (UFMG) a pesquisa feita no repositório virtual da instituição produziu 665 indicações de trabalhos, mas não encontramos trabalhos compatíveis com os nossos objetivos.

O repositório virtual da Universidade Federal do Espírito Santo<sup>61</sup> (UFES) gerou 601 resultados, mas não foram encontrados trabalhos relacionados com o estudo.

Durante as buscas a falta de padronização e as especificidades do sistema de cada repositório virtual foi um complicador, pois algumas plataformas não apresentavam o resumo ou a possibilidade de acesso a íntegra do trabalho, outras replicavam trabalhos apresentados em outras instituições, tornando a busca confusa.

Utilizamos como critério para o levantamento do estado da arte de teses e dissertações que abordassem o ensino de Geografia nos anos iniciais ou a formação continuada de professores polivalentes com foco no ensino de Geografia, nos deparamos com um número significativo de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura com essa temática, mostrando o crescente interesse sobre o mote.

No geral o levantamento mostra uma grande concentração de trabalhos nas Universidades do Estado de São Paulo, publicados entre 2005 e 2016, apontando a PUC-SP e a USP como instituições com maior número de pesquisas relacionadas com o ensino de Geografia nos anos iniciais.

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
2002	01
2005	01
2009	01
2011	01
2013	02
2015	03
2016	01
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

**Tabela I** – Total de trabalhos apresentados  
Elaborada pelo pesquisador

<sup>60</sup> Endereço eletrônico do acervo digital da UFMG: <http://www.dbd.puc-rio.br/sitenovo/#aviso>

<sup>61</sup> Endereço eletrônico do acervo digital da UFES: <http://repositorio.ufes.br/>

A tabela 5 indica um aumento do número de trabalhos defendidos a partir de 2013, ressaltando um aumento do interesse pelos anos iniciais do ensino fundamental, esse fato pode estar relacionado com o desenvolvimento de políticas públicas, como o PNAIC, voltadas para os anos iniciais.

Fora do eixo do Sudeste não podemos deixar de citar a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Maranhão<sup>62</sup> (UFMA), elas vêm destacando-se no Programa Observatório da Educação (Obeduc) pelos estudos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pela observação dos trabalhos analisados percebe-se a inexistência de pesquisas que abordem especificamente o ensino de Geografia nos Ciclo de Alfabetização da Cidade de São Paulo, sob a perspectiva da percepção dos educadores e educadoras em relação aos documentos oficiais que orientam o currículo e as políticas de formação continuada. É fato que os trabalhos apontados nesse levantamento em linhas gerais contribuirão para a pesquisa, pois oferecem um acúmulo nas discussões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais e a formação continuada de professores.

## **2.1 As Escolas Públicas da Pesquisa: Breve Caracterização**

Tuan (1983) atribui muitos sentidos ao lugar, que são atribuídos pelas pessoas e que traduzem os espaços nos quais vivem, mais a partir dos vínculos afetivos e subjetivos que racionais e objetivos. Ferreira (2000) também compartilha essa compreensão de lugar, pois para o autor o lugar está ligado ao contexto das ações e a eventos humanos, está muito mais ligado ao subjetivo que ao objetivo.

Para os autores o lugar é onde os sujeitos ancoram as suas relações pessoais, afetivas e os sistemas de valores que indicam a forma de apreensão da paisagem e do espaço geográfico, relacionando o espaço local com o global, pois “os lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo”. (SANTOS, 2006, p. 212)

Frago (1994) mostra as diversas configurações históricas que os espaços de ensinar e aprender tomaram até chegar ao que entendemos hoje como escola. A escola como lugar construído e pensado arquitetonicamente como espaço de ensinar e aprender, é para o autor espaço e lugar, algo físico, mas também uma construção cultural que gera fluxos de energia.

---

<sup>62</sup> Endereço eletrônico da Universidade Federal do Maranhão: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf>



Tomando por base a importância do lugar como categoria de análise da realidade, as entrevistas foram empreendidas em duas escolas da Zona Leste de São Paulo (como mostra a Figura III), que eclodiram como terrenos favoráveis aos objetivos da pesquisa, pois possuem uma posição histórica consolidada no território<sup>63</sup>, com a oferta do Ciclo de Alfabetização e a formação continuada em serviço (JEIF) para os seus professores.



**Figura VI** - Localização das Unidades Educacionais no Contexto do Município de São Paulo

Fonte: Google Maps

São elas a EMEF Professor Paulo Freire e a EMEF Professor Milton Santos, as unidades pertencem à jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de São Miguel Paulista.

A figura VI, mostra a localização das escolas na escala do Município de São Paulo, indicando a posição periférica em relação ao chamado Centro de São Paulo e a sua proximidade com municípios vizinhos.

Em outra perspectiva, as figuras VII e VIII, são importantes para considerarmos o entorno da escola, pois se aproximam dos lugares onde essas unidades estão inseridas e permite pensarmos sobre os arranjos territoriais que constituem o lugar enquanto espaço de vivência e palco de conflitos e tensões.

<sup>63</sup> Para Lefebvre (2013) o território é caracterizado pela dominação como a ação de tomar o território no aspecto jurídico-político e salienta a importância de buscar a história do território para a compreensão da sua constituição especial.



**Figura VII** - Localização da EMEF Professor Paulo Freire  
Fonte: Google Maps

A EMEF Professor Paulo Freire<sup>64</sup>, como mostra a figura VII, no Bairro Jardim Campos, Distrito do Itaim Paulista. Segundo informações divulgadas no portal da Secretaria Municipal de Educação essa unidade oferece duas modalidades de ensino, a educação de jovens e adultos (EJA) e o ensino regular de 9 anos, no tocante ao ciclo de alfabetização, objeto dessa pesquisa, a unidade possui quatro turmas de cada ano do referido ciclo, totalizando 352 educandos atendidos. A unidade ainda conta com 1 diretora, 2 assistentes de direção e 2 coordenadores pedagógicos.



**Figura VIII** - Localização da EMEF Professor Milton Santos  
Fonte: Google Maps

<sup>64</sup> Nome fictício

A EMEF Milton Santos<sup>65</sup>, no Jardim Campos, também localizada no Itaim Paulista. Essa unidade oferece a modalidade de ensino regular de 9 anos e possui 2 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano e 4 turmas de 3º ano, representando um total de 288 alunos matriculados no ciclo de alfabetização. Compõem a equipe gestora da escola 01 diretor, 02 assistentes de direção e 2 coordenadores pedagógicos<sup>66</sup>.



**Figura IX -** Localização relacional da EMEF Professor Milton Santos e da EMEF Professor Paulo Freire  
Fonte: Google Maps

Ambas as escolas estão inseridas no distrito do Itaim Paulista, que na língua tupi significa “Pedra Pequena”, precisamente do bairro Jardim Campos. Uma região localizada na borda da cidade e historicamente ocupada de forma desordenada e formada a partir de loteamentos de antigas fazendas, entre elas a da ordem dos Carmelitas. Segundo Melo:

Entre colinas e o vale do rio Tietê, em meio aos cursos de água de quatro córregos e próximo à aldeia que foi do cacique Piquerobi, irmão do grande chefe Tibiriçá, da nação guaianás, nasceu o Itaim. Originou-se de sesmarias dadas a Domingos de Góes, em sete de janeiro de 1610 e vinte e um de junho de 1611. Essas terras também pertenceram a Lopo Dias. Com a sua morte, deixou-as, em testamento, como doação a Ordem Terceira do Carmo. Os padres carmelitas, com a ajuda de um punhado de índios, ergueram nesta região

<sup>65</sup> Nome fictício.

<sup>66</sup> Informações obtidas no site da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/home>. Acesso em 24 de Abril de 2018.

uma fazenda denominada Fazenda Biacica. A paragem onde se instalara a fazenda passou a ser conhecida como Itaim. (MELO, 2004, p.11)

A região pela sua hidrografia, caracterizada pelo imponente rio Tietê e seus afluentes Tijuco Preto, Lajeado, Água Vermelha e Itaim – que formam uma rede de drenagem complexa que leva o nome do rio principal: Bacia Hidrográfica do Tietê - abrigaram diversas olarias que encontraram na várzea desses cursos d'água a matéria-prima para o desenvolvimento da atividade de produção de tijolos e telhas, boa parte dessa produção foi destinada à construção das edificações das regiões mais nobres da cidade.

Na onda do movimento de industrialização da Região Sudeste, impulsionada pela acumulação primitiva do capital e da utilização da infraestrutura herdada da atividade cafeeira e áreas disponíveis, a região recebeu a Nitro Química, uma importante planta industrial, que foi determinante para a ocupação da região, pois a necessidade de mão de obra fomentou a imigração de milhares de homens e mulheres que em um movimento de êxodo rural deixaram a Região Nordeste para tornarem-se operários na cidade.

Na virada da década de 70 para 80, a crise econômica que abala o país causa a diminuição da produção e consequentes demissões, como mostra a Tabela II, que reduziu drasticamente o número de operários.

ANO	DESEMPREGO
1981	7,9
1982	6,3
1983	6,7
1984	7,1
1985	5,3
1986	3,6
1987	3,7
1988	3,8
1989	3,3

**Tabela II** – TAXA DE DESEMPREGO (%) - BRASIL (1981-1989)  
Fonte: IBGE/PNAD, 2016. Elaborada pelo Pesquisador

A região deixa de oferecer os tijolos para a construção da cidade e passa a oferecer sua força de trabalho para o setor secundário e principalmente o crescente setor terciário na Região do Brás, ainda muitos excluídos do mercado formal dedicaram-se a atividades informais nas ruas da cidade.

Kowaric (1979) lembra que a distribuição espacial da população de São Paulo na perspectiva de seu crescimento caótico, reflete a condição social dos habitantes da cidade, pois muitos diante da situação econômica refugiam-se na borda da cidade. “Sobretudo a partir das últimas três ou quatro décadas, surgem e se expandem os bairros periféricos que, conjuntamente com os tradicionais cortiços e favelas, alojam a população trabalhadora,” (KOWARIC, 1979, p.30)

O autor também ressalta que a organização dos trabalhadores em vilas operárias resolveu durante muito tempo parte do problema de moradia dos trabalhadores, permitindo que os salários fossem rebaixados. Entendemos que a extinção dessas vilas operárias obrigou os trabalhadores a procurarem moradias mais baratas e alojando-os nas periferias da cidade.

Nesse bojo, o Itaim Paulista surgiu como uma boa oportunidade de moradia para as famílias economicamente desfavorecidas, pois os baixos valores dos seus lotes e a vantagem de estar localizado ao longo da linha férrea - antes utilizada para escoar a produção das fábricas e agora para o transporte dos trabalhadores e trabalhadoras até seus postos de trabalho - apresentava uma boa relação de custo e benefício.

O contexto apresentado afirma que a:

“[...] acumulação e especulação andam juntas, a localização da classe trabalhadora passou a seguir os fluxos dos interesses imobiliários. No contexto explosivo do crescimento metropolitano, o poder público só se munuiu tardiamente de instrumentos legais para tentar dar o mínimo de ordenação ao uso do solo.” (KOWARIC, 1979, p.31)

Os anúncios dos lotes distribuídos ao longo da linha férrea não alertavam sobre a ação tardia do poder público e a falta de infraestrutura da região, altos índices de violência, pouquíssimas escolas, uma precária rede de saúde e a quase inexistência de transporte público, muitas vezes, complementada pelo transporte alternativo (clandestino).

A partir dessa situação de produção espacial desordenada, impulsionada pela lógica capitalista, se constitui o Itaim Paulista, um lugar de muitas vozes e muitos sons, que historicamente ecoaram as exigências de seus moradores, concebidas a partir da organização política na luta por moradia e equipamentos públicos básicos.

A escola do bairro funcionou precariamente em uma pequena casa na Praça Silva Teles, e só em 1950 foi inaugurado o Grupo Escolar Itaim, que em 1955 passou a se chamar Grupo Escolar Armando Gomes de Araújo.



Apenas na década seguinte, como consequência das reivindicações dos moradores foram criadas três escolas estaduais e três escolas municipais, entre elas pelo decreto nº 1090 de 1968, a EMEF Professor Paulo Freire, que passa a atender os filhos dos trabalhadores dessa região.



**Figura X** - Imagem da parte externa da EMEF Professor Paulo Freire  
Fonte: Pesquisador

Na imagem da parte externa da escola chama a atenção, os muros altos, as grades e o descarte irregular de lixo e entulho no entorno da calçada da escola.

Do lado de dentro um cartaz impresso em folha tamanho A4 borrado pela chuva indica no guichê da secretaria o fechamento para o horário de almoço, quando aberto uma grade protege um vidro escuro que impede a visualização da atendente, que sem rosto e com uma voz misteriosa encaminha as solicitações da comunidade.



**Figura XI** - Imagem da sala de aula da EMEF Professor Paulo Freire no período de intervalo  
Fonte: Arquivo da unidade educacional.

Nas salas de aula cortinas rasgadas, vidros quebrados, carteiras e cadeiras precárias, ventiladores avariados, mas ao fundo de todas as salas um grafite feito por artistas com a colaboração dos alunos com a intenção de valorizar a identidade cultural do bairro e o papel social da mulher, visto que todas as artistas que participaram do projeto eram mulheres.

Pelos corredores percebemos uma escola viva, com circulação de crianças, ensaios, projetos e conflitos. Na sala do diretor o inspetor responsável pela distribuição das aulas disponíveis reclama sobre a quantidade de professores ausentes e busca uma solução para o atendimento imediato dos alunos.

A segunda escola, palco desta pesquisa, foi criada pelo Decreto nº 17.881 de 1988 e surgiu devido à superlotação da EMEF Professor Paulo Freire, que no momento era a única escola que atendia a comunidade do bairro.

Segundo o histórico apresentado no Projeto Político Pedagógico, o local escolhido para a construção da escola era uma praça, e nela foram construídas sete salas às pressas, em condições precárias e com paredes feitas de madeira, como mostra a imagem abaixo.



**Figura XII** - Imagem da EMEF Professor Milton Santos durante a década de 1980  
Fonte: Arquivo da unidade educacional.

Logo a quantidade de salas construídas e a estrutura demonstraram-se insuficientes para atender às necessidades da população, e em julho de 1999 a o prédio foi demolido e os alunos remanejados para salas emergenciais construídas nas dependências da EMEF Professor Paulo Freire.



**Figura XIII** - Imagem externa da EMEF Milton Santos (2019)  
 Fonte: Arquivo da unidade educacional.

Atualmente o novo prédio de alvenaria é muito bem estruturado apesar da arquitetura convencional que pouco privilegia os espaços coletivos de convivência. Sobre isso, Escolano e Frago (2001), nos ensinam que o espaço nunca é neutro e sempre educa e o seu ordenamento constituem um elemento significativo do currículo, cumprindo uma funcionalidade que muitas vezes se apresentam no plano da vigilância e controle.

Entretanto, do lado de fora a impressão é a de uma escola mais conectada com a comunidade, portões abertos, secretaria que não interrompe o atendimento para o almoço, calçadas limpas e desobstruídas, muros grafitados com um estilo artístico com uma crítica ambiental que nos remete às obras dos grafiteiros “Os Gêmeos”<sup>67</sup>.

Do lado de dentro fica a percepção de uma escola mais contida e rigidamente regrada, segundo uma funcionária, herança cultural da antiga gestão, que conduzia a administração da unidade com mãos de ferro.

No dia 31/08/2014, o Jornal Agora São Paulo<sup>68</sup> publicou uma matéria sobre a escola com o título “A periferia que Brilha e da Certo”, fazendo alusão aos projetos de xadrez, fanfarra, futebol, horta, tricô/crochê e imprensa jovem desenvolvidos no contraturno das aulas.

<sup>67</sup> OS GÊMEOS (1974, São Paulo, Brasil), Gustavo e Otávio Pandolfo, sempre trabalharam juntos. Quando crianças, nas ruas do tradicional bairro do Cambuci (SP), desenvolveram um modo distinto de brincar e se comunicar através da arte. Com o apoio da família, e a chegada da cultura Hip Hop no Brasil nos anos 80, OS GÊMEOS encontraram uma conexão direta com seu universo mágico e dinâmico e um modo de se comunicar com o público. Exploravam com dedicação e cuidado as diversas técnicas de pintura, desenho e escultura, e tinham as ruas como seu lugar de estudo. Disponível em: <http://www.osgêmeos.com.br/pt/biografia/>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

<sup>68</sup> Capa do jornal disponível em: <http://henricaoimprensajovem.blogspot.com/2014/09/henricao-de-primeira-capa-emef-henrique.html>. Acesso em 01 de novembro de 2018.



As duas escolas, embora inseridas no mesmo território, apresentam culturas escolares diferentes. De acordo com Barroso (1995) em uma perspectiva interacionista a cultura escolar é a cultura orgânica da escola. Não falamos da escola como instituição genérica, mas de cada escola como um ente subjetivo e particular. Nessa perspectiva é a “cultura” produzida pelos sujeitos que atuam no ambiente escolar, na interação com seus pares, nas relações com o espaço e com os saberes.

Julia (2001) apresenta a cultura escolar como resultado das tensões dominantes dos momentos históricos em relação às culturas contemporâneas, pois entende a:

[...] cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Entendemos que a cultura escolar comporta uma ambiguidade, pois é o resultado da interação entre os sujeitos, mas que em uma perspectiva funcionalista ganha nuances de produto das relações de poder expressa em políticas. A escola é dinâmica, complexa e viva, e se faz na tensão da interação entre os sujeitos e a visão funcionalista da transmissão dos princípios de uma “cultura geral”.

Considerando o conceito de cultura escolar, como resultado da interação entre os sujeitos e das relações de poder, fomos a campo para a realização das entrevistas e a inerente observação das unidades, levando:

“[...] em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”. (JULIA, 2001, p. 11)

Essas ponderações ajudam a refletir na importância de ver as escolas pensando no todo e nas suas especificidades, e potencializarão as falas dos professores por meio da breve caracterização das unidades, sem julgar ou atribuir qualidade, pois são escolas diferentes, com demandas e histórico subjetivo, e só podem ser analisadas à luz das suas particularidades, entretanto, é perceptível a atmosfera cultural que as tornam únicas no universo da Rede Municipal de Educação.

Levando-se em conta os aspectos observados sobre o lugar para se pensar a realidade e a cultura escolar produzida pelos atores em suas interações, discutiremos no próximo capítulo as singularidades dos sujeitos da pesquisa.

## 2.2 Sujeitos da Pesquisa

Desenvolvemos a pesquisa com 06 professoras polivalentes do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo. As informações apresentadas a seguir foram coletadas a partir de entrevista semiestruturada no segundo semestre de 2018, e é essencial para a efetiva compreensão da fala das professoras.

Optamos no trabalho pela utilização de nomes fictícios que foram escolhidos pelas entrevistadas em um momento de descontração e aproximação.

Para a elaboração do perfil consideramos as características das condições de trabalho e formação acadêmica. Nesse sentido, levamos em conta a sua escolarização básica, superior e pós-graduação; tempo de trabalho no Ciclo de Alfabetização e na Escola; acúmulo de cargo; participação no espaço de formação continuada em serviço e o desenvolvimento de atividade profissional em outra área.

A partir desse horizonte elaboramos o quadro síntese representado na tabela que aponta em linhas gerais o perfil do grupo entrevistado, servindo como base para nossa narrativa.

NOMES	EDUCAÇÃO BÁSICA	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO Lato Sensu (Quantidade)	TEMPO DE TRABALHO NO CICLO	TEMPO NA ESCOLA	ACUMÚLO	JEIF	ATIVIDADE FORA DA ÁREA
<b>Maria</b>	Pública	Privado	Sim (1)	25 anos	9 anos	Não	Sim	Não
<b>Eduarda</b>	Pública	Privado	Cursando	7 anos	7 anos	Não	Sim	Não
<b>Ana</b>	Pública	Privado	Sim (1)	3 anos	2 anos	Sim	Sim	Não
<b>Nanci</b>	Pública	Privado	Sim (2)	13 anos	9 anos	Sim	Sim	Não
<b>Viviane</b>	Pública	Privado	Sim (3)	15 anos	11 anos	Não	Sim	Não
<b>Claudia</b>	Pública	Privado	Não	29 anos	29 anos	Não	Sim	Sim

**Quadro VI - Quadro síntese do perfil das entrevistadas**

Fonte: Transcrição das entrevistas – Anexo I

Todas as professoras entrevistadas são oriundas das camadas populares e moradoras das periferias, cursaram toda a sua escolarização básica em escola pública e o ensino superior em instituição privada.

No relato das professoras Maria e Nanci, é possível identificar a consciência de pertencimento de classe.

*Sou a terceira filha dos meus pais, a mais nova, estudei em escola pública a vida toda e fui para universidade particular. Fiz Letras na minha primeira graduação, fiz Pedagogia, fiz o Magistério, fiz pós-graduação em alfabetização e letramento. (Prof<sup>a</sup>. Maria)*

*Estudei na escola que leciono, por vontade mesmo, porque acho que é uma escola importante não só na minha vida, mas na comunidade em que cresci. Tenho orgulho da pessoa que me tornei, pois o morador da periferia tem uma grande dificuldade de alcançar seus objetivos e eu sou uma vencedora de ter alcançado uma profissão, porque muitos amigos morreram pela violência. (Prof<sup>a</sup>. Nanci)*

A trajetória relatada indica a transgressão dos mecanismos de impedimento que Bourdieu (2007) conceitua como trocas ilegítimas, o autor também ressalta a dificuldade dos filhos das classes operárias avançarem nos estudos, pois a aceitação e a interiorização do destino para a classe social a qual pertence contribui para a manutenção do *status quo*. Ainda para o autor a sociedade é dotada de mecanismos que impedem que os sujeitos transitem pelas diferentes camadas sociais. Segundo ele:

Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo: pelo fato de que a definição de critérios de entrada no grupo está em jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de ‘casamento desigual’. É por isso que a reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (rallyes, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc.), lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes, etc.) que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo. (BOURDIEU, 2007, p.68)

Apesar de entendermos a trajetória das entrevistadas como um processo de ascensão social e rompimento das fronteiras do grupo, entendemos a limitação dessa transgressão, pois com a análise dos relatos das entrevistas é possível inferir que a opção pela atividade professoral foi direcionada, entre outros pontos, pela questão socioeconômica das entrevistadas, que em um determinado momento da sua trajetória optaram pelo exercício da função de docente.

Quatro das seis professoras citaram, quando questionadas, sobre a sua trajetória de vida o fato de terem cursado o magistério<sup>69</sup>. Em São Paulo os extintos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), surgiram para substituir os antigos magistérios e os normais, e desempenharam um importante papel na formação inicial do professorado paulistano.

O fato de terem cursado o magistério influenciou fortemente na escolha do curso superior em Pedagogia, pois muitas já desenvolviam a atividade docente durante o curso.

Outro dado importante é o fato de todas entrevistadas, exceto uma, possuírem pós-graduação em nível de especialização *Lato Sensu*, algumas indicaram mais de um curso. Entre os cursos estão

---

<sup>69</sup> Formação inicial de professores em nível médio.

a Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, Filosofia para Crianças, Educação Ambiental, Cotidiano Escolar e a Alfabetização e Letramento.

Segundo Beltran (2011), na Rede Municipal de Ensino a formação continuada em serviço é um importante espaço de reflexão da prática pedagógica e é incentivada por uma política de evolução funcional que converte cursos em pontuação para a valorização salarial.

A maior parte das professoras possuem mais de 5 anos na unidade escolar e larga experiência no Ciclo de Alfabetização, duas delas com mais de 20 anos de trabalho efetivo em sala de aula.

Todas as entrevistadas participam da Jornada Especial de Formação (JEIF) - que é um espaço de formação continuada em serviço que amplia em oito horas a carga horária de trabalho do docente, destinados aos estudos e reflexões sobre a dinâmica da unidade escolar - aspecto importante para entendermos a percepção das professoras sobre a formação continuada em serviço e suas perspectivas. Adensaremos as discussões sobre a JEIF mais adiante no trabalho.

Apenas duas professoras possuem acúmulo de cargo, ou seja, desenvolvem jornada dupla e só uma desenvolveu atividade fora da área da educação.

Diante do exposto, em uma perspectiva geral podemos afirmar que o grupo entrevistado é oriundo de uma classe pouco abastada, são filhas de proletários; moradoras da borda da cidade; conduzidas à atividade docente por um recorte de classe e gênero; buscam a sua formação continuada em serviço e fora dele; possuem larga experiência no Ciclo de Alfabetização e uma forte vinculação com suas unidades de trabalho; são filhas, mães e esposas conscientes da importância do ofício de professora.

### **Capítulo III - Políticas de Formação Continuada Docente da Rede Municipal de São Paulo: JEIF e PNAIC**

Propomos que antes de adensarmos na discussão sobre as políticas públicas educacionais de formação continuada docente realizarmos algumas reflexões que iluminarão as nossas escolhas e caminhos.

A primeira questão gravita na órbita da nossa concepção de Estado. Concordamos com o entendimento de que o Estado “[...] é a expressão política da classe dominante. O Estado capitalista é a resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a ‘ordem’, uma ordem que reproduz o poder econômico da burguesia”. (CARNOY, 1986, p.21) O papel do Estado ganha claramente dependendo do contexto político, social e econômico inclinação mais à direita ou à

esquerda, entretanto, mantém a sua vocação de um órgão da classe dominante conciliador dos conflitos de classes.

Ainda sobre o papel do Estado, Apple (2001) ressalta que é um local de disputa, conflito e movimento, formado por diferentes grupos que se alinham entre si com um objetivo comum e articulam-se para que seus objetivos se tornam hegemônicos.

O Estado é o lugar em que as disputas se materializam entre as nuances das alianças hegemônicas. Para o autor essas alianças implicam no consenso de grupos contraditórios em torno de um objetivo comum.

O Estado a partir de suas concepções e muitas vezes instigado pela atuação de grupos hegemônicos pautam as políticas públicas educacionais. Nesse sentido essas políticas deixam de representar a possibilidade de intervenção entre o *status quo* e uma situação ideal para atender interesses do capital.

De acordo com Ball (1992) as políticas educacionais são influenciadas por três contextos que se inter-relacionam, sem uma dimensão temporal ou sequencial. Cada contexto apresenta-se como arenas de grupos de interesses, envolvendo disputa e embates.

Apple (2001) e Ball (1992) concordam que o Estado na formulação de políticas educacionais é tensionado por diversos grupos de interesse.

A partir dessa concepção de Estado perguntamos: Qual é o papel da escola? O Professor Landislau ao prefaciá-lo livro de Carnoy ressalta que a escola dentro do sistema capitalista possui a função de “[...] mediação de contradições de classe, ao transferir para o próprio indivíduo a responsabilidade da sua situação social” (Carnoy, 1986, p.6), nessa direção:

Argumenta-se que, através da escola e de outras instituições superestruturais, a classe capitalista reproduz as forças de produção (mão de obra, divisão do trabalho e divisão do conhecimento) e as relações de produção – estas últimas predominantemente através da manutenção e do desenvolvimento de uma ideologia ‘legítima’ e de um conjunto de padrões de comportamento (cultura). (Carnoy, 1986, p.17)

Ainda nessa perspectiva reprodutivista Bourdieu e Passeron (1970), ao analisarem a escola francesa a definem como um espaço da reprodução social e de legitimação das desigualdades, em outras palavras, a escola na perspectiva dos autores é um espaço institucional que reproduz a sociedade e seus valores, efetivando e legitimando as desigualdades, pois é na escola que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural.

Bourdieu e Passeron (1970), ainda defendem que a escola não é neutra, visto que, não promove a igualdade de oportunidades ao tratar de maneira igual sujeitos que são diferentes socialmente, privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados.

Para Pérez Gómez (1998), a escola tem o papel de socialização das novas gerações com o intuito de preparar os jovens para os modos de conduta que a sociedade adulta requer, entretanto, ao longo da sua obra alerta para a complexidade pluralidade dessas relações, em razão de que esse processo mostra-se desfavorável para alguns sujeitos ou grupos que compõem o conflitante tecido social. Sobre isso o autor indaga que:

[...] o processo de socialização como reprodução da arbitrariedade cultural dominante e preparação do aluno/a para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão/dã não pode ser concebido como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19)

Ao discutir as contradições e resistências Pérez Gómez (1998), indica que a aula é um cenário vivo e que no seu desenvolvimento acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação e chama a atenção para que na escola “[...] existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizado para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*.” (PÉREZ GÓMEZ et al., 1979, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19),

Conforme ponderado por Pérez Gómez (1998), ao salientar os espaços de resistência a lógica reprodutivista conservadora, e discutido por Ball e Bowe (BALL e BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006), ao falar sobre as nuances de resistência da políticas públicas educacionais no “contexto da prática” do ciclo de políticas, há escolas nas quais há uma produção de situações de ensino aprendizagens que resistem ao que vem de fora como se fosse automático. De acordo com Mainardes (2006, p. 53), o contexto da prática “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação”, pois os professores não são receptores ingênuos das deliberações verticalizadas.

A partir desse entendimento sobre o papel do Estado burguês e da escola sob a égide capitalista analisaremos as políticas educacionais de formação. Os capítulos anteriores abrangeram entre outros aspectos os dilemas e desafios da educação, no íntimo das especificidades da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo pelo Decreto nº 54.452 de 2013, na tentativa de corroborar para o enfrentamento desses dilemas, implantou o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal, chamado de Programa Mais Educação São Paulo.

O programa apresentava como estrutura político-pedagógica e administrativa os seguintes eixos: (1) Qualidade social do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um (2) sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo (3) sistema de formação de educadores da

Rede Municipal de Ensino e (4) planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos.

O eixo três notabiliza a importância da formação de educadores para a superação de problemas como a falta de diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental, fato que ocasiona uma abrupta ruptura na percepção que o educando tem sobre a cultura escolar entre essas duas fases da escolarização.

Sobre isso ainda na competência da reforma curricular proposta em 2013, o documento “Programa mais Educação São Paulo: Subsídios para Implantação<sup>70</sup>” expõem que:

Outro desafio a ser enfrentado diz respeito à articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, em que se considere que a Infância não se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, quando a criança deixa a Educação Infantil, mas ela se estende, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, até os doze anos de idade. Assim, a Secretaria Municipal de Educação terá ações de formação integradas envolvendo os educadores das duas modalidades (Educação ANEXO 71 Infantil e Ensino Fundamental), ressaltando-se a importância de que no Ciclo da Alfabetização a brincadeira, a ludicidade, a expressão corporal e a imaginação sejam elementos integrantes do currículo. (SÃO PAULO, p. 70, 2014)

O excerto além de realizar a assunção do problema ratifica o desafio de promover formações integradas envolvendo os educadores das duas etapas como um caminho a ser enveredado para a superação do problema.

Apesar do Programa mais Educação ter sido abandonado pela posterior gestão, problema esse apresentado nos próximos capítulos, a perspectiva da formação como política pública reforça o nosso entendimento sobre a importância da formação continuada em serviço e fora dele.

A Rede Municipal de São Paulo durante o período de implantação da reforma de 2013 utilizou-se estrategicamente de dois espaços de formação continuada, a JEIF, como formação em serviço e o PNAIC, como formação continuada fora do expediente de trabalho envolvendo um grande número de docentes no processo.

Para Alves “construir um espaço público de formação significa expandir o debate para além das fronteiras acadêmicas a que ele se acha circunscrito e responder diretamente às tentativas de direcionamento que sobre ele recaem” (ALVES, 2015, p.137), ainda para o autor é importante criar um terreno fértil para a participação de todas as forças sociais que tem algo a dizer sobre o mote começando pelos mais interessados – os próprios professores.

---

<sup>70</sup> Documento disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>. Acesso em 01 de Nov. de 2018.

Em uma rápida pesquisa em sites de busca com o termo “congresso de formação de professores” fica evidente a grande quantidade de eventos e a atual amplitude do debate, mas ainda muito restrito aos acadêmicos. Alves (2015) questiona a tímida participação dos professores da educação básica em eventos e debates sobre a formação continuada de professores.

A voz dos professores da educação básica sobre a sua formação continuada propõe uma mudança de olhar, pois passam a ser sujeitos de sua formação. Para Imbernón (2010), a formação do educar concebe *pari passu* a assunção da sua identidade docente, o que supõe ser sujeito e não objeto manipulável nas mãos de outrem, nesse sentido o autor reforça a máxima de que formação não é treinamento e critica os modelos de formação *standard* que busca respostas a todos mediante a solução de problemas genéricos.

André (2010) concorda com Imbernón (2010), acerca da identidade docente, pois reforça que a identidade profissional é um dos fatores que na proposta curricular dará origem aos cursos, atividades e experiências.

A identidade docente, como qualquer outra, é engendrada a partir da marcação e do reconhecimento das diferenças, esse reconhecimento é o ponto de partida para a concepção de momentos formativos significativos.

As formações genéricas pautadas no gerencialismo da administração de negócios desconsideram a identidade docente e que os professores estão mergulhados em contextos sociais e educacionais subjetivos e estão sujeitos às nuances dos seus ambientes de trabalho.

Para uma formação significativa é necessário “[...] conectar conhecimentos prévios à novas informações em um processo cíclico de inovação – formação - prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática”. (IMBERNÓN, 2010. pg.57)

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes ligados a atividade docente, são eles os: saberes da formação profissional (1) inicial e/ou continuada e o conjunto de conhecimentos pedagógicos e didáticos; disciplinares (2) que são identificados como pertencentes aos diversos campos do conhecimento e áreas do currículo; curriculares (3) relacionados à maneira como as redes e instituições educacionais organizam os conhecimentos socialmente produzidos e trabalhados com os estudantes e os experienciais (4) que são oriundos da própria prática da atividade profissional dos professores e são produzidos por meio das vivências de situações específicas inerentes ao espaço escolar e a interação com alunos e pares.

O que Imbernón (2010), apresenta como conhecimentos prévios da atividade profissional, Tardif (2002) conceitua como saberes experienciais e corroborando com a ideia de que os professores também adquirem e desenvolvem conhecimentos a partir da prática e no confronto com



as condições da profissão, constituindo-se o que André (2010), indica como uma concepção da formação docente em um continuum, alinhando-se com a literatura recente da área.

Levando em consideração os aspectos e conceitos apresentados, analisaremos os dois principais espaços de formação continuada em serviço, e fora do expediente de trabalho, da Rede Municipal de São Paulo, JEIF e PNAIC, buscando na narrativa dos professores os impactos dessas formações no âmbito geral da prática docente e mais especificamente o que dizem sobre o Ciclo de Alfabetização e o componente de Geografia.

### **3.1 Formação Continuada em Serviço: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)**

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é um instrumento de formação continuada em serviço do magistério municipal que possibilita a reflexão coletiva e individual do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem pelo viés das prioridades, necessidades e particularidades de cada uma e de todas as unidades educacionais, pois permite a reflexão sobre as necessidades subjetivas de cada escola e de todas como unidades de uma rede de ensino.

A JEIF é um espaço de formação coletivo privilegiado que permite ao professor ponderar sobre a escola e seus alunos, dentro da perspectiva do processo de ensino, refletindo entre outros pontos sobre o currículo.

É indiscutível a importância da JEIF para a formação continuada em serviço dos educadores e educadoras da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), pois é um espaço coletivo balizador das práticas pedagógicas e de discussão e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais.

Segundo Beltran (2012) esses espaços de formação coletiva já foram concebidos a partir da égide da qualidade total da educação e atualmente constituem-se:

(...) como instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico, voltado essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade ensino (...). (São Paulo, 2008, apud Beltran, 2012, p.13)

O fragmento acima, extraído dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e citado na dissertação de mestrado de Beltran (2012), reforça ao ímpeto desse espaço na melhoria da qualidade social da educação e a sua centralidade no educando.

Embora a JEIF seja estrategicamente importante para as unidades educacionais a participação dos educadores está condicionada segundo a Portaria nº 2.603/2010<sup>71</sup> a:

Art. 2º – O ingresso em JEIF é condicionado, obrigatoriamente, à escolha/atribuição de 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência para períodos iguais ou superiores a 15 (quinze) dias, previamente definidos, devendo ser observado, com relação à opção do Professor, o disposto no artigo 24 da Lei 14.660/07, e na pertinente Portaria SME.

§ 1º - Excepcionalmente, e no interesse do ensino, ocorrerá o ingresso na JEIF em casos de ausências consecutivas de outro Professor em processo de faltas.

§ 2º - No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, na impossibilidade de composição da JEIF, nos termos do “caput”, em decorrência do Quadro Curricular conjugado com a inexistência de aulas na Unidade de lotação/exercício, os Professores deverão cumprir 01(uma) hora-aula de Complementação de Carga Horária- CCH, na forma do contido no art. 18 desta Portaria.

§ 3º - As aulas que vierem a ser escolhidas/atribuídas a título de JEX, aos Professores que estiverem cumprindo atividades de CCH, serão consideradas na quantidade equivalente como a necessária para a composição da JEIF.

§ 4º - Os Professores de Ensino Fundamental II e Médio, efetivos, optantes pela JEIF que não compuserem sua Jornada de opção, permanecerão na JBD, ao aguardo de novas possibilidades de escolha. (São Paulo, 2010)

Essa é uma das maiores incongruências existentes na JEIF, pois nem todos os educadores e educadoras que optam por participar desse espaço coletivo de formação podem fazê-lo, já que é necessário ter um mínimo de aulas atribuídas como regência, impossibilitando a participação massiva dos profissionais e dificultando a coesão das propostas discutidas nesse grupo de formação.

Segundo dados obtidos junto ao Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão<sup>72</sup> (e-SIC), sob o protocolo número 032022, a Rede Municipal de São Paulo possui 4.796<sup>73</sup> professores polivalentes

<sup>71</sup> Portaria disponível na íntegra em:

[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=10122010P%20066032010SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=10122010P%20066032010SME). Acesso em 10 de maio de 2018.

<sup>72</sup> A Lei nº 12.527, sancionada em 18 de novembro de 2011, pela Presidenta da República, Dilma Roussef, regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com vigência depois de decorridos 180 (cento e oitenta) dias da publicação. Sua sanção representa mais um importante passo para a consolidação do regime democrático brasileiro e para o fortalecimento das políticas de transparência pública. A Lei institui como princípio fundamental que o acesso à informação pública é a regra, e o sigilo somente a exceção. Para garantir o exercício pleno do direito de acesso previsto na Constituição Federal, a Lei define os mecanismos, prazos e procedimentos para a entrega das informações solicitadas à administração pública pelos cidadãos. Além disso, a Lei determina que os órgãos e entidades públicas deverão divulgar um rol mínimo de informações proativamente por meio da internet. As regras para a classificação de informações sigilosas, aquelas deverão ter o seu acesso restrito por determinado período de tempo, são rigorosas e justificam-se pela salvaguarda da segurança do Estado ou da própria sociedade. Também estão previstas medidas de responsabilização dos agentes públicos que retardarem ou negarem indevidamente a entrega de informações. Disponível em: <http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/aceso-a-informacao/Paginas/default.aspx>. Acesso em 12 de junho de 2018.

<sup>73</sup> Fonte: Sistema Escola Online – EOL. Data base: 16/07/2018

atuando no Ciclo de Alfabetização, desse total 26 professores estão impedidos de participarem da JEIF pelo seu regime de contratação, apenas professores efetivos a partir do seu segundo ano na rede podem indicar a intenção de participarem desse espaço de formação.

Ainda os dados do sistema indicam que apenas 3.501 dos 4.796 professores participam desse espaço de formação, ficando de fora 1.295 professores polivalentes que atuam no Ciclo de Alfabetização, por não terem turma atribuída, terem ingressado recentemente na rede ou pelo motivo de não serem efetivos.

O direito à participação na JEIF por aqueles que optarem é uma reivindicação antiga dos movimentos representativos dos profissionais do magistério municipal. Na prática a entrada do docente no regime de Jornada Especial de Formação representa um incremento salarial pelo o aumento de horas de trabalho dedicados à discussão coletiva.

Para entendermos a importância da JEIF e as suas nuances durante o longo da história da Rede Municipal de São Paulo, propomos um breve resgate da sua genealogia durante as diversas administrações que assumiram a Cidade de São Paulo após o período de redemocratização do Estado brasileiro.

A JEIF que possui uma longa e importante história na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP). A história desse espaço coletivo de formação em serviço:

(...) tem início em 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT), com o decreto do Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92, que regulamentava a ampliação das horas de trabalho coletivo e incluía a formação permanente como uma das ações a serem desenvolvidas nesse horário. Apesar de esta não ser a gestão criadora dos Projetos, preparou um terreno fértil ao defender e implementar um tempo de trabalho remunerado destinado à preparação de atividades, ao atendimento a pais, à correção de provas e ao estudo individual ou em grupos” (p. 27)

O movimento de reorientação curricular<sup>74</sup> de 1992 estava no bojo das discussões da abertura democrática do país e da constituição cidadã, esse movimento foi marcado pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, então secretário de educação, que considerava como importantíssima a

---

<sup>74</sup> Não temos a intenção de mergulharmos nas camadas mais profundas da discussão curricular, entretanto, compactuamos com a concepção do: “[...] currículo como experiência, o currículo guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos; b) outras concepções: o currículo como definição de conteúdo da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividade, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter”. (SACRISTÁN, 2000, p.14)

produção de espaços democráticos de formação continuada em serviço que possibilitassem a escuta da voz dos educadores e educadoras até então abafadas por práticas opressoras.

Sob o comando do prefeito Paulo Salim Maluf do PFL (1993-1996) o PEA ganha consoantes de uma perspectiva de Qualidade Total da Educação. A administração pública por meio da JEIF:

(...) designava às escolas responsabilidade de operar suas melhorias. Seriam as pessoas que vivenciavam a realidade escolar, capazes de apontar suas dificuldades e conjugar esforços para superá-las. Seriam elas, também, responsáveis por avaliar adequadamente as ações evitando os insucessos e assegurando resultados positivos. Seriam elas tão capazes e tão autônomos de modo que falhar significasse incompetência e trilhar outros caminhos pudesse ser muito arriscado. Mas que outros caminhos poderiam existir diante da exatidão da fórmula: ‘a qualidade do produto é diretamente proporcional à posição dos procedimentos, à retomada e à reflexão constantes (acompanhamento) e ao envolvimento efetivo de todos os elementos. (São Paulo, 1993, p.17, apud BELTRAN, 2012, p.30)

Essa administração como pode ser percebido apresentava uma visão gerencial do processo educativo pautada na máxima da “Qualidade Total da Educação” e com uma visão educacional neoconservadora que “fundamenta-se e orienta-se por concepções particulares do ‘indivíduo’, o papel do mercado, pontos de vista de deliberação moral e uma concepção do papel do Estado.” (BEYER, 2004, p.75)

O prefeito Celso Pitta do PPB (1997-200) inicia a sua gestão na área da educação fortemente influenciada pelo relatório da UNESCO produzido por Delors, denominado de “Educação: um Tesouro a Descobrir<sup>75</sup>”.

Segundo Beltran (2012), esse relatório destacava princípios como, o exercício da cidadania, construção coletiva do projeto pedagógico e valorização docente, e também o que ficou conhecido como os quatro pilares da educação (Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos).

Esses princípios fundamentaram as ações dessa gestão na esfera da Educação Municipal, explicitada por meio da Portaria nº 1401 de 11 de março de 1997 e as mudanças nesse espaço de formação publicadas na portaria nº 3828 de 8 de julho de 1997, configurando-os como instrumento pedagógico, portanto, balizador e viabilizador do processo ensino-aprendizagem, essa mesma portaria determinava a aplicabilidade direta das discussões, realizadas nesse espaço coletivo, em sala de aula e/ou na comunidade, entendida como o território de inserção da unidade escolar.

Durante a gestão da prefeita Marta Suplicy do PT (2001-2004), a JEIF, a partir da portaria nº 1654, de 5 de março de 2004, com os princípios de acesso e permanência, gestão democrática e a

<sup>75</sup> Documento disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

qualidade social da educação: “A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como a superação das desigualdades e das injustiças”. (ANDRÉ, BARRETO e GATTI, 2011, p.38)

Nesse momento as Unidades Educacionais, ao contrário da gestão anterior que intensificou os mecanismos de controle e fiscalização da JEIF, ganharam autonomia para elaborar, desenvolver e avaliar a pauta das formações em consonância com os seus Projetos Políticos Pedagógicos.

As reformas curriculares muitas vezes disfarçadas de programas educacionais ou orientações técnicas no desenrolar da história da Rede Municipal de Educação de São Paulo em suas diferentes administrações, naquilo que Sacristán (2000) ressalta como âmbito da atividade político-administrativa, sempre regularam o currículo sob diferentes prismas políticos, com maiores e menores graus de autonomia para as unidades educacionais.

Em muitos casos o controle sob a concretização do currículo proposto é realizada no âmbito denominado pelo autor como “subsistema de participação e controle” formado por uma rede de vigilância composta por: “[...] órgãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, pais de alunos, órgãos intermediários especializados, associações e agentes científicos e culturais, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p.23)

Com maior autonomia esse espaço de formação retoma, nessa administração, a sua vocação fomentadora da reflexão sobre o cotidiano escolar e das práticas educativas, essa reflexão:

[...] contudo, definida de antemão pelo estabelecimento dos referenciais teóricos, do enquadramento das ações curriculares e, até mesmo, das concepções sobre os elementos escolares, que a inseriam dentro de um prospecto limitado de possibilidades. O currículo, por exemplo, deveria, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 2º, ser compreendido como uma construção sociocultural e histórica, e os procedimentos metodológicos (investigação, problematização, sistematização), que orientariam o trabalho desenvolvido pelas escolas, seriam, também, determinados por essa Portaria (BELTRAN, 2012, p.38)

Já as administrações de José Serra do PSDB (2005-2006) e Gilberto Kassab do DEM (2006-2012), também apresentaram uma concepção de políticas públicas para a educação neoconservadora nos termos explicitados acima.

Essa gestão foi marcada pelos Programas Educacionais instituídos pelas Portarias nº 654/06, nº 5.403/07, nº 938 e nº 1.566, que visavam o aumento dos índices de alfabetização na cidade de São Paulo a partir do aprimoramento das práticas educativas, concebendo a JEIF como um fértil terreno para a implantação dos programas municipais.

A discussão sobre o “Programa Ler e Escrever”, que visava à intensificação das práticas de leitura e escrita principalmente durante os dois primeiros anos do ensino fundamental, regulamentada pela Portaria nº 5.403/07, acontece principalmente nos horários coletivos e coloca o Coordenador Pedagógico – responsável pela formação continuada dos educadores e educadoras de sua unidade educacional - como peça fundamental na implementação desse programa, atuando como multiplicador dos pressupostos educacionais do município.

Os “Programas de Guias Didáticos” chamados de “Expectativas de Aprendizagens”, com a desculpa de superar as defasagens identificadas na Prova São Paulo apresentavam uma prescritiva receita curricular conceitual e metodológica do trabalho em sala de aula. Nesse momento a JEIF foi utilizada para se debruçar sobre essas orientações, como também, para a preparação e discussão de sequências didáticas ou sequência de atividades – como eram chamadas na época - pautadas nesses documentos.

A gestão do Prefeito Fernando Haddad do PT (2013-2016), anuncia a retomada da concepção da promoção de uma educação pautada na “qualidade social”, entendida como uma educação que apresenta como premissa o diálogo, a horizontalização das relações, o respeito à diversidade e a possibilidade do protagonismo dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na direção da transformação da realidade em seu território.

A busca por essa qualidade social da educação foi marcada pela implantação do Programa Mais Educação São Paulo, que nas palavras da Secretaria Municipal de Educação buscava promover a reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de São Paulo. Esse programa foi implantado por meio da Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013 e apresenta como seus principais eixos: ampliação da exposição ao conhecimento; ampliação da oferta de vagas; avaliação do sistema de ensino; avaliação para a aprendizagem e acompanhamento; currículo; fim da aprovação automática; formação e valorização do educador e a gestão participativa e democrática.

O Programa Mais Educação<sup>76</sup> São Paulo em um dos seus eixos valoriza a formação continuada dos educadores e amplia essa possibilidade de formação para além dos JEIF, no entanto, esse espaço de formação coletiva, mais uma vez, constituiu-se como estratégico para a implantação do referido programa.

---

<sup>76</sup> O Programa Mais Educação São Paulo foi um importante instrumento de reorganização curricular que conferiu importantes avanços na direção da melhoria da qualidade social da educação, entretanto, não é objeto desse texto aprofundar-se nessa discussão. Para saber mais sobre o Programa Mais Educação São Paulo acesse o site oficial que apesar da mudança de gestão e a retomada de antigas políticas educacionais ainda continua disponível para o acesso da população: <http://maiseducaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/>.

Já a administração do Prefeito João Dória do PSDB (2017 – atualmente), com a Secretaria Municipal de Educação sob o comando do Secretário Alexandre Schneider, mesmo secretário da administração Kassab, sinalizou a retomada dos Programas Educacionais implantados durante as gestões Serra/ Kassab, novamente em uma perspectiva prescritiva. Essa sinalização já se manifestou na deliberação dos supervisores de ensino (que possuem a prerrogativa de homologar o mote das discussões da JEIF), solicitando que a JEIF seja utilizada para discussão de temas entendidos como pertinentes, como por exemplo, o Programa Ler e Escrever<sup>77</sup>.

A partir dessa breve apresentação fica evidente a destinação das horas da JEIF à implantação das políticas de governo na área da educação, marcadas pela descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Embora a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) tenha em seu escopo a autonomia das unidades educacionais na sua construção e condução, resguardado os limites colocados na legislação específica, foi utilizado em todas as administrações, resguardadas as medidas a implementação dos diferentes movimentos de reorientação curricular e programas educacionais.

A exposição cronológica da JEIF nas linhas acima ressalta um elemento comum a todas as administrações municipais, independentemente da sua ideologia política, esse fator comum é a descontinuidade nas políticas públicas educacionais. Podemos constatar uma tradição na administração pública municipal pautada em deixar “marcas administrativas”, pois as diferentes gestões engendraram o que era apresentado como soluções à superação dos problemas da educação no município.

Algumas reformas conferiram significativos avanços na direção da melhoria da qualidade social da educação pública municipal, entretanto, a necessidade de desqualificar a gestão anterior e de deixar a sua impressão na administração, como uma forma de marketing político/eleitoral, impede que relevantes políticos educacionais amadureçam e ramifiquem-se.

É claro que ao analisar as reformas educacionais realizadas nas diferentes administrações apenas pelo espectro do marketing político/eleitoral estaríamos negligenciando a face ideológica dos representantes eleitos, que vêm na escola a possibilidade de responder os seus anseios por meio do currículo.

“Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação

---

<sup>77</sup> Informações sobre o Programa Ler e Escrever disponíveis em:  
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0>

no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p.17), nesse sentido “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.15), traduzindo os valores e as crenças dos grupos dominantes da sociedade.

Segundo Sacristán (2000) a neutralidade científica não cabe nas discussões sobre o currículo, pois ele remete à escolha de um projeto cultural e de socialização para seus alunos, que em alguma medida reflete as tensões e os conflitos de interesses da sociedade, emergindo as crenças e valores que permeiam os processos educativos.

Nesse sentido fica evidenciado que as políticas de currículo se apresentam intrinsecamente “relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. (ANDRÉ, BARRETTO e GATTI, 2011, p.35) “Tornou-se responsabilidade dos professores melhorar as faculdades intelectuais e morais dos alunos através de um currículo que ensina verdades culturais, morais e científicas”. (Beyer, 2004, p.74)

Tanto as autoras na realização de um complexo levantamento do estado da arte sobre políticas docentes no Brasil, publicado em 2011 pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação, também como Bayer ao discutir o avanço das concepções neoconservadoras sob o currículo estadunidense, reiteram o papel fundamental dos educadores e educadoras como paladinos e paladinas da sua implementação.

André, Barretto e Gatti, (2011) também constataram que as políticas de formação continuada de professores em diferentes esferas administrativas ocupam-se da discussão sobre a implantação, execução e avaliação das políticas educacionais curriculares.

Os espaços de formação continuada em serviço (JEIF) têm sido utilizados para a implantação de políticas de governo e muito pouco para a discussão de autônomos e realmente autorais Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais do Município.

Destarte os educadores e educadoras a cada mudança na administração municipal revivem a máxima da descontinuidade, levados pelos ventos da tradição política da criação de marcas administrativas e do alinhamento ideológico dos administradores e seus partidos políticos.

### **3.2 Formação Continuada Docente Fora do Serviço: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**



O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa de formação continuada de professores fora de serviço, que acontece desde 2013, em caráter solidário entre os governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, para atender a meta 05 do plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

Os governos, em diferentes níveis, a partir da filiação ao programa, se comprometem a:

- I – Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- II – Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III – No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2014, p. 11)

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e a Rede Municipal de Educação de São Paulo firmaram o seu compromisso com a educação básica ao concordarem com os objetivos do Pacto e suas diretrizes.

A Portaria nº 867 (BRASIL, 2012) institui as diretrizes gerais para as ações do PNAIC. Esse documento indica as diretrizes para a implementação do Pacto nos estados e municípios; e apresenta os quatro eixos que compõem o Pacto: 1) Formação dos professores alfabetizadores; 2) Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) Avaliação; e 4) Gestão, controle e mobilização social.

O programa a partir dos eixos mencionados visa o aprimoramento e a reflexão das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, respeitando o que Tardif (2002), chama de saberes experienciais e ampliando a reflexão acerca dos saberes da formação profissional, corroborando para que o processo de alfabetização transcenda a decodificação de grafemas em fonemas e vice-versa, mas contribuindo para que ela ocorra na perspectiva do letramento, considerando o uso social da escrita e da leitura em consonância com os conhecimentos relativos às outras áreas do currículo.

Todo esse processo formativo é gerido por universidades públicas que com uma equipe composta por uma coordenação, supervisores e formadores direcionam os trabalhos das equipes locais, compostas de coordenadores, formadores e orientadores de estudos, estes são os responsáveis diretos pela formação dos professores alfabetizadores. Os professores alfabetizadores e os orientadores de estudos participam de uma formação, cuja carga horária é de 180 horas, fazendo jus à certificação e uma ajuda de custo, paga no formato de bolsas até 2015, ano que se iniciou o golpe

jurídico-parlamentar-midiático que vitimou a democracia, tirando do poder a Presidente Dilma Rousseff, mudando drasticamente as políticas públicas educacionais, pois:

Após o impedimento de 31 de agosto de 2016, imediatamente as consequências contra a educação pública brasileira já começaram a se sentir: com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil. (MELO; SOUSA, 2017, p. 27)

Antes da interrupção dos pagamentos, o valor das bolsas estava intrinsecamente ligado à função desenvolvida na hierarquia organizativa da estrutura.

A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores:

I – ao coordenador-geral das IES: R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais);

II – ao coordenador-adjunto da IES: R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

III – ao supervisor da IES: R\$1.200,00 (mil e duzentos reais);

IV – ao formador da IES: R\$1.100,00 (mil e cem reais);

V – ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

VI – ao orientador de estudo: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

VII – professor alfabetizador: R\$200,00 (duzentos reais). (BRASIL, 2013, art.17).

Os valores pagos aos professores alfabetizadores mostram que a política de valorização monetária não está no cerne do programa. Nos seus três primeiros anos o PNAIC apresentava uma estrutura robusta e abrangente, atendendo uma expressiva quantidade de professores atraídos pela qualidade da formação, a certificação e o pagamento da bolsa.

Nos três primeiros anos de existência do PNAIC, tempos áureos do programa, foram abordados os seguintes temas:

- 2013 – Formação em Língua Portuguesa;
- 2014 – Formação em Matemática;
- 2015 – Formação para as demais áreas do conhecimento.

Foi uma positiva novidade a ampliação do Pacto para as outras áreas do currículo, possibilitando a dilatação da reflexão sobrepujando o letramento e o numeramento, mas de forma integrada, abrangendo a formação integral das crianças.

Aspirando o fortalecimento do processo formativo o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)<sup>78</sup>, 34 Cadernos de Formação, dirigidos aos orientadores e professores, oferecendo subsídios à formação continuada dos professores.

Todo o material está dividido em: I – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013); Cadernos de Alfabetização em Matemática (2014) e os Cadernos de Alfabetização (2015). O último bloco de caderno alinhado com o 3º ciclo do Pacto teve a interdisciplinaridade como cerne do trabalho, mantendo a discussão sobre as especificidades de cada área do currículo e o trabalho com situações de aprendizagens que integrem o desenvolvimento dos conceitos específicos em consonância com a alfabetização e o letramento. Os cadernos são:

- Apresentação;
- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
- A criança no Ciclo de Alfabetização;
- Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
- A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
- A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
- Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização;
- A arte no Ciclo de Alfabetização;
- Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
- Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
- Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
- Integrando saberes.

Os Cadernos de Formação do PNAIC propõem a superação da tradicional organização da escola composta por disciplinas estanques que não se comunicam. O Ciclo de Alfabetização pela

---

<sup>78</sup> Criado em 2004, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. O Ceel/Ufpe é composto por uma equipe de professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. Atualmente, a equipe do Centro de Estudos compreende formadores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades do país, entre elas a UFPE, UFRPE, UFPB, UFRN e UFRJ. Informações disponíveis em: <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>. Acesso em 24 de nov. de 2018.

sua característica do trabalho com o professor polivalente reúne todas as condições para um trabalho curricular integrado, mas para alcançar esse objetivo as formações precisam fomentar uma reflexão que supere a consagrada forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, buscando escutar as vozes que ecoam nesse processo. Sobre isso Imbernón salienta que:

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Esse processo formativo em consonância com o que prega Imbernón (2010), possibilitou um movimento de escuta dos educadores e a consequente troca de experiências e aprofundamento conceitual, nesse seguimento é inegável a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto política pública de formação continuada de professores, principalmente pela sua capacidade de reverberar na prática docente e na melhoria da qualidade social da educação.

Todavia para que haja o êxito no cumprimento da meta de alfabetizar as crianças na idade certa outras matizes precisam ser consideradas, melhorar o investimento em infraestrutura, número adequado de alunos por sala de aula, valorização docente, material didático, acesso a recursos multimídia, acesso à rede mundial de computadores e robusta política voltada para a inclusão.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo, comparada com outros municípios dos rincões do Brasil apresenta uma realidade privilegiada. Pires e Schneckenberg (2018), ao apresentarem o resultado da sua pesquisa, fica evidente na transcrição das entrevistas a percepção das professoras polivalentes no tocante a dissonância do discurso promissor do Governo Federal em relação a realidade dos sistemas municipais.

Com base em tais discursos, pode-se observar a insatisfação, não em relação à política de formação continuada do PNAIC, mas de alguns aspectos relacionados à realidade educacional, o que pode levar a pensar a respeito de tais questões, como fruto das reformas educacionais, as quais acompanharam uma tendência mundial da necessidade de se aferir resultados dos sistemas educativos mediante a capacidade de resposta da escola aos objetivos e às metas afixados a ela. (PIRES; SCHNECKENBERG, 2018, p. 468)

Nós, na atuação como orientador de estudos do PNAIC, na RMESP, em 2015, pudemos acompanhar naquele momento a organização e a estrutura formativa engendrada para o atendimento dos professores inscritos. Todos orientadores de estudos eram convocados para participarem mensalmente de um encontro de nove horas de formação, para discutirmos os encaminhamentos das

formações regionais com os professores polivalentes, mas temos consciência que é uma realidade muito específica e como retratado no excerto não serve de imagem padrão.

Desse modo, o PNAIC pode ser considerado um marco importante para a educação brasileira pela sua dimensão nacional, pois o docente é convidado a refletir a respeito das suas práticas, a conhecer e experimentar diferentes metodologias e atividades, aprofundando seus conhecimentos e saberes, no entanto, é uma ação insuficiente diante da complexidade dos dilemas educacionais do Brasil. Na próxima seção apresentaremos o que as professoras entrevistadas dizem a respeito do ensino de Geografia, o Ciclo de Alfabetização e sobre tudo a formação continuada (JEIF e PNAIC).

#### **Capítulo IV – O que Dizem os Professores a Respeito do Ensino de Geografia, o Ciclo de Alfabetização e a Formação Continuada**

Fizemos a escolha política e metodológica de realizarmos uma entrevista semiestruturada, que foi áudio-gravado e transcrita conforme o exposto no Anexo III, do presente relatório de pesquisa. O questionário, como já mencionado, foi dividido em Trajetória Pessoal, Escola e o Ciclo de Alfabetização, Ciências Humanas e Formação Continuada.

Discutimos sobre a trajetória pessoal das entrevistadas no item que tratamos sobre os sujeitos da pesquisa. Goodson (1994) explana que os dados sobre as trajetórias pessoais dos professores muitas vezes não são utilizados por serem rotulados como demasiado pessoais, idiossincráticos e flexíveis. Atinamos que os dados autobiográficos são constituintes do sujeito e indissociáveis da sua prática profissional e, por isso, nos ajudam a entender a sua concepção sobre a escola pública e os matizes indicadas nos objetivos do trabalho.

Sobre a Escola Pública e o Ciclo de Alfabetização as entrevistadas quando questionadas sobre a função da escola ficaram alguns segundos em silêncio, aparentemente refletindo sobre a resposta e apresentaram uma argumentação de reconhecimento da importância transformadora da educação.

*Nossa (espanto)! Eu acho que a escola não é o melhor lugar do mundo, mas não há lugar no mundo como a escola. Porque aqui, isso é do professor, às vezes ele toma um papel que não é dele, aqui é um lugar de orientação ao respeito à vida, cidadania, e acho que a escola é um lugar importante. (Prof.<sup>a</sup> Maria)*

*Acho que é muito importante para a formação do indivíduo como cidadão, para ele conviver socialmente, eu acho que faz parte do todo, pois sem a escola não dá para entender como o ser humano vai se formar. (Prof.<sup>a</sup> Viviane)*

*Hoje em dia a função da escola ficou meio distorcida, pois antes era a formação de um cidadão crítico, mas hoje pelos problemas da nossa sociedade não conseguimos alcançar isso. Hoje a escola tem uma função educacional e outra assistencialista. (Prof.<sup>a</sup> Nanci)*

*De transformar, né? Essa é a função, de transformar. Porque se você não tem essa meta não adianta você vir com o discurso que seu foco é formar cidadãos se você não transforma a comunidade e a criança, porque pelo menos a comunidade onde a escola está inserida é bem difícil. (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

No discurso das professoras aparece o incômodo com a ampliação das funções da escola, destacando o assistencialismo como uma prática nociva para que a escola alcance seus objetivos, dentro de uma perspectiva estrita de aprendizagem de conteúdos.

Já sobre os objetivos do Ciclo de Alfabetização todas citaram que o principal objetivo é a alfabetização no seu sentido da decodificação de fonemas e grafemas e o letramento como o uso social da leitura e escrita, nenhuma citou a compreensão dos conhecimentos alocados nos diversos componentes curriculares, como a apreensão do mundo social e natural.

Libâneo (2015), alerta que muitos educadores possuem uma grande dificuldade em incorporar e articular em sua prática docente:

[...] dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. Desse modo, confirmam a persistência da dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que evidenciam que tal dissociação aparece com características muito diferentes quando se trata da licenciatura em pedagogia e das licenciaturas em conteúdos específicos. (LIBÂNEO, 2015, p. 630)

Ainda de acordo com o autor essa dificuldade é oriunda de cursos de formação inicial de professores que privilegiam os aspectos metodológicos das disciplinas sobre o conteúdo, limitando-se à metodologia do ensino das disciplinas, entretanto, dissociada dos conteúdos.

Quando as entrevistadas são questionadas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são unânimes em afirmar que é uma passagem difícil e traumática, indicando que a dinâmica escolar da Educação Infantil é alicerçada na ludicidade e que as práticas escolarizantes do Ensino Fundamental pouco contemplam o lúdico, tornando abrupta essa transição.

Corsino (2006), ao analisar a produção científica sobre o mundo infantil, expõe a disparidade de posições, pois percebe que alguns “[...] Uns valorizam aquilo que a criança é e faz, outros enfatizam o que lhe falta ou o que ela poderá ou deverá vir a ser. E nós, professores(as), muitas vezes oscilamos entre as duas posições.” (CORSINO, 2006. p. 58)

*É complicado! Já tive contato com a Educação Infantil da Rede Municipal e é totalmente diferente do Ensino Fundamental, pois é trabalhado a ludicidade enquanto no primeiro ano vai praticamente para a alfabetização, então a criança fica perdida. (Prof.<sup>a</sup> Nanci)*

A Prof.<sup>a</sup> Nanci expõe o dilema de um ensino focado na criança e suas especificidades, e a preocupação com a sua inserção sociocultural exigida no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização.

Esse enfoque coloca-nos num lugar estratégico porque cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. (CORSINO, 2006. p. 58)

Nessa concepção de ensino focada na criança, a estrutura física e material é fundamental para o desenvolvimento de atividades em consonância com as particularidades da infância.

*Eu acho que a dinâmica é totalmente diferente, tanto que quando eles vêm para os anos iniciais o Ensino Fundamental é muito difícil a adaptação, porque mesmo que a gente tente levar para o lado lúdico fica muito difícil pela própria estrutura do prédio, a formação da sala é muito complicado, é um trabalho bem difícil de adaptação. (Prof.<sup>a</sup> Claudia)*

A professora Claudia em seu relato aponta a estrutura inadequada dos prédios escolares de Ensino Fundamental como uma barreira para o desenvolvimento de situações de aprendizagens lúdicas.

As práticas cristalizadas no ensino fundamental transformam a criança em aluno, desvinculando-a do mundo da infância e conseqüentemente desconsiderando suas características, imobilizando o corpo, por meio do mobiliário e da disciplina, para transferir o conhecimento. Na contramão dessa prática, o trabalho pedagógico precisa considerar “[...] as crianças como sujeitos de cultura, pessoas de pouca idade, cidadãos de direitos” (CORSINO; KRAMER; NUNES, 2001, p. 76), fazendo parte do planejamento e da rotina de ensino.

A respeito da organização da rotina de ensino as respostas foram diversas, chama muito a atenção às falas das Professoras Ana e Eduarda:

*Como eu organizo? Eu separo a rotina como um todo, dividimos em matérias, dividimos o que eles vão fazer no dia, então: Português, Matemática, hora de fazer a roda. (Prof.<sup>a</sup> Ana)*

*Além da divisão de quantidade de aulas por disciplinas, a gente precisa encaixar sequências didáticas, projetos, a leitura pontual que antigamente a gente chamava de leitura deleite, mas agora é leitura pontual e ir encaixando o conteúdo dessas aulas nesse planejamento, separadas. (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

Essas falas revelam a organização compartimentada da organização das situações de aprendizagem, outro ponto relevante na narrativa da professora é o não-dito, visto que não cita as outras áreas do currículo, dado indiciário do espaço que as Ciências Humanas ocupam na rotina de ensino. Em relação à definição dos conteúdos trabalhados algumas professoras fizeram referência ao novo Currículo da Cidade:

*A partir da Base Curricular eu respeito essa base que hoje está na rede, preparo minhas aulas semanalmente, tenho um semanário que me organizo com eles. Sempre trabalho com as sondagens para perceber que tipo de avanços eles estão tendo ou não. Sempre tento partir daquilo que eles sabem para preparar minhas aulas tentando casar o currículo com aquilo que eles sabem. (Prof.<sup>a</sup> Maria)*

*Agora tivemos formação do currículo da cidade e deixou muito a desejar, pois não teve aquela ligação com os professores, foi tudo imposto e não ouviram os professores. (Prof. Nanci)*

*A gente acaba atendendo as orientações e adaptando para o ritmo da sala, porque a gente sabe o que eles precisam aprender. (Prof.<sup>a</sup> Claudia)*

*O que nos priorizamos é de acordo com o currículo da cidade, nós vamos definindo de acordo com aquilo que o currículo propõe para aquele ciclo, e vamos definindo o que é prioridade. (Prof.<sup>a</sup> Ana)*

As falas ressaltam a consciência das entrevistadas sobre o novo Currículo da Cidade que aparece como documento norteador do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo, inclusive verbalizando a percepção de um documento com caráter impositivo e verticalizado, que não contempla os anseios dos educadores do município.

Em 2018, uma parcela dos professores polivalentes passou por formação na Diretoria de Ensino para apresentação do novo currículo e suas diretrizes. O curso era estruturado em seis (6) encontros, com periodicidade de um encontro por mês, isso pode ter colaborado para a presença do documento no discurso das entrevistadas.

Ainda neste bloco temático foi solicitado para que as entrevistadas comentassem sobre as principais disciplinas do currículo e o discurso apresentado corrobora para entendermos a posição que efetivamente as Ciências Humanas, mais precisamente o componente de Geografia ocupa no Ciclo de Alfabetização.

*Português e Matemática, né! Eu acho que Português vem com essa ideia da criança sair do concreto para ir para o texto. Essa questão do conto, do conto oral, da maneira que ela organiza oralmente a sua história e passa isso para o texto. Sai da matéria para a realidade é sempre complicado e isso acontece com os números, a criança sabe que tem os números, mas ela precisa aprender como utilizar. Português e Matemática não adiantam é*



*o carro chefe. Se ele consegue sair do imaterial para o concreto ele consegue discernir as outras disciplinas que são tão importantes quanto. (Prof.<sup>a</sup> Maria)*

*É dado mais ênfase para Português e Matemática e as outras disciplinas são deixadas de lado, tudo é voltado para a leitura e a alfabetização em Matemática, os outros conteúdos vêm como agregados. (Prof.<sup>a</sup> Nanci)*

*Língua Portuguesa é no sentido de produção textual e leitura, Matemática o básico para a sociedade lá fora, Geografia, História e Ciências são conteúdos importantes, mas que não são tão trabalhados, a gente não dá importância tanto assim, pincelamos algumas coisas. Tem por exemplo agora no conteúdo de História e Geografia a gente tá trabalhando no terceiro bimestre locais de lazer na cidade de São Paulo, a gente tenta prezar por coisas que eles vão ver lá fora, mas as disciplinas mais trabalhadas são Português e Matemática, porque é o que é exigido, infelizmente! (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

*Na organização é Português e Matemática, na verdade a oralidade é muito trabalhada no ciclo de alfabetização e a linguagem matemática, como o aprender a contar, cálculo mental, sequência da história, escrita espontânea, eles trabalham bastante a oralidade e a matemática. (Prof.<sup>a</sup> Ana)*

*(Silêncio) Português, Matemática (hesitou). Português está bem dentro, porque trabalha a alfabetização, matemática também, bem dentro do concreto, pois o abstrato fica muito difícil para eles. (Prof.<sup>a</sup> Claudia)*

Na transcrição acima, todas as entrevistadas exaltaram a ênfase dada aos componentes de Português e Matemática, e em alguns discursos é até possível deduzir certa exclusividade. A Professora Eduarda é bastante clara em dizer que é atribuída quase uma absoluta importância a esses conhecimentos, pois existe uma cobrança.

Em um momento informal questionamos a natureza dessas cobranças, e percebemos que elas se manifestam na figura de mecanismos institucionalizados de sondagens, também nas avaliações externas que na tabulação dos resultados geram um *ranking* interno das turmas, e por último na própria cobrança dos colegas que assumem a turma no ano seguinte.

Esse fato descortina a perspectiva economicista que permeia em certa medida as políticas educacionais brasileiras, que estão alinhadas aos interesses do capital, restringindo-se a reproduzir a força de trabalho necessária para a manutenção do capital

Apesar do currículo e de algumas formações explicitarem a importância das outras áreas do currículo, a dinâmica real e efetiva do ciclo coloca esses conhecimentos como meros agregados, como a manifestação da Professora Nanci.

No terceiro bloco temático versamos sobre a área de Ciências Humanas, com a finalidade de captarmos na fala das entrevistadas o nível de apropriação e entendimento sobre a área, para tanto, solicitamos uma fala sobre as contribuições desse campo à formação dos alunos.

Diante desta questão todas as entrevistadas hesitaram e ficaram alguns segundos em silêncio, a Professora Claudia a priori não conseguiu responder.

*Repete! (Silêncio, não respondeu). (Prof.<sup>a</sup> Claudia)*

A Professora Eduarda argumentou dizendo que o trabalho com essa área não é exigido e, portanto, trabalhado, além de ressaltar a falta de formação contínua ou uma formação que não contemple as necessidades dos docentes, remetendo-se ao PNAIC.

*Como eu falei (silêncio), pelo fato de não ser tão trabalhado, tão exigido. Formação para o Professor pouco tem o sistema não fornece tanta formação, tanto que quando houve o PNAIC há uns anos atrás disseram que seria sobre natureza e sociedade, a gente ficou bem sedento achando que teria muitas coisas e pelo menos a minha formadora prezou a questão da alfabetização e letramento. (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

As Professoras em algum momento citaram a importância da Língua Portuguesa para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, inclusive ressaltando o seu uso social, sobre a Matemática discursam sobre a importância do saber contar, calcular e do raciocínio algébrico, mas em relação à importância da área de Ciências Humanas, na sua maioria, falam sobre a formação de cidadãos críticos, o que pode ser um objetivo secundário de qualquer área do currículo.

*Acho que estamos formando o ser humano, formando cidadão que eu quero para o amanhã. Que cidadão eu quero? O crítico? Considerando que ele deve se conscientizar hoje da importância dessa formação para ele. (Prof.<sup>a</sup> Viviane)*

*(Silêncio) Ciências Humanas? Ciências, História e Geografia? Nesse caminho? Como eu disse se eu crio caminhos para que o meu aluno seja um cidadão isso está intimamente ligada a isso, ao respeito do educando. (Prof.<sup>a</sup> Maria)*

*É essencial, mas cada vez mais estão sendo excluídas e sinto que eles querem que a gente trabalhe apenas o ler e o escrever. Da área de humanas a criticidade é fundamental e como queremos formar um cidadão crítico essa seria uma área estratégica. (Prof.<sup>a</sup> Nanci)*

A Professora Ana foi a única que transcendeu em seu discurso a lógica da formação de cidadãos críticos, abordando o raciocínio espacial como uma importante contribuição da área de Ciências Humanas à formação discente.

*Ciências Humanas é importante, pena que a gente não trabalhe tanto (risos). É importante enquanto sujeito ativo na sociedade, ele tem que entender ele, o espaço que ele vive o lugar que ele está inserido, como ele pode contribuir ou não para a sociedade, o bairro, a cidade,*

*a natureza como um todo, porque vai entrar Geografia, História e Ciências. Entender a história do bairro dele, então, é importante ser trabalhado, embora no ciclo de alfabetização trabalhamos pouco, pois focamos mais na alfabetização e matemática. (Prof.<sup>a</sup> Ana)*

Para complementarmos a última análise pedimos que as entrevistadas discorressem oralmente sobre as atividades de História e Geografia que desenvolveram em sala de aula. Sobre o componente de História:

*Ah! Eu acho que a gente é muito pobre, nesse quesito. Eu procuro como eu fiz letras e tem essa questão do texto, usar as datas comemorativas de maneira diferente, tem rodas de conversas, tem os debates. Eu tento mostrar para eles o que é certo, porque eles vêm com a ideia que o Dia do Índio é o dia de pintar o desenho e eles não conseguem trazer um significado para isso e eu tenho tentado com muito trabalho fazer essa visão ser diferente. (Prof.<sup>a</sup> Maria)*

*De História eu procuro fazer muito assim, a linha do tempo, nascimento, vivência para que eles entendam que coisas que aconteceram lá trás ainda estão refletindo. (Prof.<sup>a</sup> Viviane)*

*Como a gente tem um currículo, tentamos segui-lo, começamos principalmente com a história do próprio aluno, de onde ele vem, do seu bairro, da sua escola, do seu entorno, para que ele esteja atento ao seu entorno. (Prof. Nanci)*

*Então (silêncio), tento trazer recursos para a aula, por exemplo, a minha sala tem o retroprojetor, então eu sempre trago o notebook, se eu quero mostrar imagens de situações históricas, pesquiso automaticamente e eles tem esse contato, pois não são todos que tem acesso à internet em casa, pesquiso em livros didáticos e eles fazem bastante atividades é mais nesse sentido. (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

*Atividades relacionadas? Dentro do currículo de História a gente desenvolve mais a identidade, o eu. Toda história de vida e do bairro e essas coisas mais próximas deles. (Prof.<sup>a</sup> Claudia)*

*Então! É isso, conhecer o bairro, entender onde a escola está inserida, entender a história do bairro e o início da história do Brasil. (Prof.<sup>a</sup> Ana)*

As Professoras, Ana, Claudia, Nanci e Viviane mostraram uma perspectiva de trabalho centrada nos alunos, a partir da sua vivência. Já a Professora Maria ressaltou um trabalho crítico a partir das datas comemorativas e a Professora Eduarda focou a sua repostas em questões didáticas. Sobre as atividades desenvolvidas no componente de Geografia responderam:

*Mesma coisa! (Profª. Maria)*

*A gente trabalha muito para o aluno se localizar, muitos adultos não conseguem se localizar. (Profª Viviane)*

*Geografia é a mesma coisa do componente de História só que mais voltada para a localização dentro do ambiente que ela estuda, dentro da perspectiva do aluno. (Profª. Nanci)*

*A mesma coisa, a gente tenta. Tanto que o planejamento de História e Geografia são casados com os conteúdos, então o que eu trabalho em história obviamente vou trabalhar em Geografia. (Profª. Eduarda)*

*O espaço que eles vivem sala de aula, o caminho da escola para casa, o bairro. (Profª. Claudia)*

*Já respondi. Muito do espaço. (Profª Ana)*

As Professoras, Maria, Eduarda, Nanci e Ana, no tocante as atividades de Geografia, fizeram menção as respostas referentes às atividades desenvolvidas no componente de História, passando a ideia de unicidade no trabalho, apenas as Professoras, Viviane e Claudia dissociaram as atividades. Esse fato indiciário indica a falta de percepção dos objetivos dos estudos relativos ao componente de Geografia que é “na atualidade: possibilitar processos que levem os sujeitos a construir a consciência da condição espacial de si mesmos e dos processos e agentes que constroem a totalidade social, em suas mais diferentes escalas espaço-temporais”. (GIROTTI, 2018, p. 161)

Em linhas gerais nas respostas não foram citadas atividades concretas, apenas indicaram possíveis caminhos, que muito superficialmente contemplam o que é proposto pelo currículo, indicando apenas uma tentativa de responder a pergunta e não necessariamente a prática que acontece em sala de aula.

O último bloco temático expõe a fala dos professores sobre a formação continuada em serviço e fora dele, para entendermos como essas formações reverberam na prática docente. A princípio questionamos os professores sobre a participação em espaços de formação contínua na Rede Municipal de Educação de São Paulo elas apresentaram as seguintes respostas:

*Já participei de algumas, mas nessa gestão a oferta diminuiu bastante. (Prof.ª Maria)*

*Não, esse ano não! Já participei do PNAIC e de outros. (Prof.<sup>a</sup> Viviane)*

*Sim, mas não em Geografia e História, apenas em Língua Portuguesa e Matemática. (Prof.<sup>a</sup> Nanci)*

*Sim, formações da DRE (Diretoria Regional de Ensino) e cursos que procuro particularmente, cursos à distância que eu particularmente pesquiso fora, sempre que dá tempo, porque mesmo não acumulando é meio difícil. (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

*Bastante! Fiz o PROFA, o programa de alfabetização. (Prof.<sup>a</sup> Claudia)*

*Já participei, mais sobre a alfabetização, mas de ciência humanas quase não tem. (Prof.<sup>a</sup> Ana)*

A partir desse horizonte de respostas podemos fazer várias inferências, começando pelo entendimento de formação continuada, pois nenhuma entrevistada citou em seu discurso a JEIF como um espaço de formação, mesmo todas participando dessa formação por 8 horas semanais em suas unidades de trabalho.

Isso mostra o esvaziamento da JEIF enquanto espaço de formação continuada em serviço, parece que de certa forma esse momento foi incorporado à carga horária de trabalho e pouco se pensa sobre a sua verdadeira função.

Durante a entrevista pedimos para as professoras falarem sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de São Paulo.

*Temos bons espaços de formação, mas não sei se temos boa vontade para participar, porque se todo mundo se colocasse, e participassem mais, as perspectivas seriam outras. (Prof.<sup>a</sup> Maria)*

*Todos que participam das formações acabam gostando, as que eu participei eu gostei, pois foi válido e acrescentou bastante a minha prática. (Prof.<sup>a</sup> Viviane)*

*Depende do ângulo, tem ano que tem bastante formação dependendo do partido que está no poder, e em outros é mais restrito. (Prof.<sup>a</sup> Nanci)*

*Esse ano na DRE de São Miguel acredito que a oferta diminuiu muito, tanto que são depoimento dos próprios colegas que dizem: nossa o ano passado tinha mais e esse ano tem menos. Assuntos variam de acordo com o público alvo, esse ano que eu tenha feito são poucos. (Prof.<sup>a</sup> Eduarda)*

*Então, agora existem vários cursos que eles promovem para a gente, mas às vezes fica muito difícil de participar porque é fora do horário de trabalho, muito complicado agora atualmente. (Prof<sup>a</sup> Claudia)*

*Eu acho boas, viu! As formações, acho que poderiam ter mais, mas nós temos, é difícil de fazer, mas nós temos. (Prof<sup>a</sup> Ana)*

Nenhuma entrevistada fez menção à JEIF como espaço de formação, dado que podemos perceber nas respostas acima, é unânime o entendimento de que formação continuada é apenas aquela que ocorre na Diretoria Regional de Ensino, revelando a autoimagem de uma escola que não produz conhecimento e apenas executa as orientações recebidas no órgão central.

Devemos lembrar que a JEIF é uma conquista da categoria e foi instituída na franja da valorização e resgate da dignidade do trabalho docente durante o período de redemocratização do país, fortalecendo o trabalho pedagógico solidário, colaborativo e articulado com as comunidades de inserção das unidades educacionais.

A formação continuada em serviço dentro da unidade deveria ser a mais valorizada, no entanto, aparece uma supervalorização dos momentos de formação fora da unidade, com a apresentação de certo saudosismo dos encontros formativos realizados na Diretoria de Ensino.

O PNAIC, uma importante política de formação, foi citada apenas pela Professora Viviane, limitando o questionamento sobre o entendimento das outras participantes da pesquisa a respeito da importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula e o tipo de abordagem do currículo nesse espaço de formação.

*Acho que ele foi bom para o aperfeiçoamento de coisas que eu estava muito distante. O PNAIC foi muita troca e aprendizado e favorece as leituras e todas as áreas, mas focando mais em Português e Matemática. Trabalha bastante a questão da localização, como a criança precisa se localizar no tempo e no espaço. (Prof.<sup>a</sup> Viviane)*

O que a Professora Viviane evidencia é a recorrente narrativa a respeito da soberania dos componentes de Português e Matemática em detrimento das outras áreas do currículo, o que efetivamente gera uma exclusão.

A última abordagem buscou confirmar na voz das entrevistadas o seu entendimento sobre formação continuada, pois pedimos para falarem sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, as narrativas não fizeram alusão a nenhum momento específico e ficaram no plano dos elogios e críticas.

Todo material exposto expõe o pensamento das entrevistadas sobre recortes importantes para o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, principalmente no tocante a área de Ciências Humanas e o Ensino de Geografia e na seção a seguir será retomada à luz dos apontamentos gerais e conclusivos do relatório de pesquisa.

### **Considerações Finais: Sempre Provisória**

Antes de caminharmos para a conclusão provisória é importante ressaltar que uma educação libertadora, desveladora, crítica e democrática como preconiza Freire (1989) só se concretizará na realidade do cotidiano escolar.

No tocante a alfabetização geográfica, uma educação libertadora ocorre quando olhamos para os educandos como sujeitos plenos, ativos, críticos, produtores de cultura, com grande potencial criativo e detentores de saberes geográficos.

Um dos maiores desafios da alfabetização geográfica é o de trabalhar os conceitos e habilidades de forma a iluminar a realidade vivida pelo educando nessa sociedade, entende-o como sujeito ativo e capaz de transformar a sua realidade vivida no contexto do território.

Isso só será possível se a Geografia da memorização e fragmentação não se apresentar nas propostas curriculares, situações de aprendizagem ou em processos avaliativos que envolvam respostas únicas e decoráveis.

A alfabetização geográfica pressupõe uma leitura de mundo contextualizada, em que os eventos geográficos possam ser interpretados à luz da reflexão e do questionamento. Nesse sentido os educandos do Ciclo de Alfabetização terão a possibilidade de exercer a cidadania com participação social.

A escola precisa proporcionar aos educandos conteúdos geográficos significativos, para que eles possam compreender o movimento da sociedade, com um olhar espacial sobre os eventos e fenômenos sociais.

Para isso, o desafio está na reorganização de práticas pedagógicas que instiguem a reflexão, ressignificando conhecimentos pré-existentes, na produção de novas aprendizagens e no não esvaziamento dos saberes geográficos cotidianos.

Nessa perspectiva, é importante que a alfabetização geográfica siga por caminhos que possam viabilizar o entrecruzamento dos saberes geográficos com a leitura de mundo, por meio do olhar espacial. A leitura descrita está relacionada à criticidade dos eventos e fenômenos vivenciados

pelos educandos nos diversos grupos sociais aos quais pertencem, já que esse movimento abrange, como nos ensina Freire (1989), a relação que eu tenho com o mundo.

Para entendermos mais sobre a alfabetização geográfica no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo fizemos a escolha metodológica e política de escutar o que as professoras dizem sobre a escola pública e o Ciclo de Alfabetização, buscando no discurso das docentes elementos que apontem como a formação continuada (JEIF e PNAIC) e os documentos que orientam o currículo reverberam na prática docente e de forma específica:

- Constatar a percepção dos docentes sobre a formação continuada (PNAIC e JEIF) e os documentos oficiais que orientam o currículo;
- Investigar na perspectiva da hierarquia curricular a importância atribuída às Ciências Humanas e o componente de Geografia no efetivo trabalho em sala de aula;
- Compreender como os docentes identificam e estabelecem relações entre os diferentes componentes curriculares;
- Compreender a partir da escuta atenta dos docentes a relação entre o trabalho com o ensino do sistema de escrita alfabética e a alfabetização/ letramento geográfico, no Ciclo de Alfabetização;
- Reconhecer e sintetizar o que os docentes dizem sobre as especificidades do Ciclo de Alfabetização;
- Perceber a consciência do docente sobre a sua condição profissional e social;
- Reconhecer o que os professores dizem sobre a escola pública.

As professoras entrevistadas demonstraram uma grande crença na escola pública enquanto espaço transformador da realidade social.

Conforme observado nas linhas anteriores, vários documentos, inclusive a resolução nº 7, 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) ressaltam o enfoque principal dos três primeiros anos do Ensino Fundamental na alfabetização e letramento, mas assegurando a importância do desenvolvimento das diversas formas de expressão e o aprendizado dos conteúdos relacionados às outras áreas do conhecimento.

A hierarquização curricular impulsionada por mecanismos presentes no cotidiano escolar atribui níveis de importância e causa a exclusão das outras áreas do currículo, muitas vezes privando o discente da apropriação de conceitos geográficos indispensáveis à leitura espacial, a partir do adensamento do cabedal de conceitos geográficos.

Esse fato agrava um dos principais problemas, que é a chegada de alunos ao sexto ano do Ensino Fundamental desprovidos de repertório mínimo para o acompanhamento das discussões.



Apesar da recente implementação do Currículo da Cidade e dos ciclos de formação, para a apresentação das diretrizes, esse trabalho não aparece nas vozes dos professores no tocante ao trabalho com a área de Ciências Humanas.

A formação continuada em serviço e fora dele é importantíssima para o dimensionamento das práticas pedagógicas, a ampliação e o aprofundamento conceitual, entretanto, nas entrevistas ficou evidente a necessidade do redimensionamento desses espaços de formação, pois alguns nem mesmo são entendidos como momentos destinados aos estudos, como é o caso da JEIF.

Sem a pretensão de propormos um modelo a ser aplicado, pois entendemos as especificidades de cada escola que as constituem como únicas, apresentamos alguns pontos que entendemos como importantes para o fortalecimento dos espaços de formação continuada, na Rede Municipal de educação de São Paulo, e para tanto, propomos as seguintes ações:

- Organizar um ambiente de colaboração entre os pares no ambiente de formação e de trabalho;
- Garantir o acesso à JEIF para todos os docentes que por ela optarem, estimular a ampla partilha de conhecimentos e experiências entre os professores;
- Privilegiar durante a JEIF o estudo de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares e de dificuldades pontuais, buscando solucionar da melhor forma possível;
- Ampliar os espaços de formação de professores no interior da escola, garantindo a aquisição de uma cultura profissional, oportunizando aos professores mais experientes à participação efetiva na formação dos iniciantes;
- Estimular a formação continuada dos professores a partir das quatro dimensões ressaltadas por Tardif (2002), que são os saberes da formação profissional, disciplinares curriculares e os experienciais.

Por isso tudo, vislumbramos a interação entre os professores polivalentes e especialistas como uma possibilidade, visando fomentar o diálogo e a reflexão sobre os desafios e os dilemas do Ciclo de Alfabetização e do propósito da Geografia nessa etapa da escolarização.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2009.
- ALVES, C. Construção de um Espaço Público de Formação. In: Alves. C. (Orgs). In: **Por Uma Revolução no Campo da Formação de Professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Cap 7. p.133 – 148.
- ANDRÉ, M.(org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a constituição de um Campo de estudos. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso 05 de Nov. de 2018.
- ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? In: **Escola Politécnica de Saúde**, 2017. Disponível em:< <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>> Acesso em 12 de dez. 2017.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo cultura e sociedade**. Tradução de Maria Ap. Baptista. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARELARO, L. R. G, JACOMINI, M. A, KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, nº1, p.35-51, jan/abr.2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001.
- BARROSO, João. **Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 - 196º)**. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. (2 volumes).

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – Uma Discussão Conceitual. In: **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/download/26722/17099>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

BELTRAN, A. C. V. **Projetos Especiais de Ação: Um Estudo Sobre a Formação em serviço de Professores no Município de São Paulo**. 2011. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BENALTO, M. E. C. **A Vulnerabilidade Social da Escola Pública e a Formação dos Professores do 6º Ano do Ensino Fundamental**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_ped\\_utfpr\\_maristelaelisabetecoscobbenatto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_maristelaelisabetecoscobbenatto.pdf)>. Acesso em 12 de maio de 2019.

BEYER, L. & Liston, D. **El Currículo en Conflict. Perspectivas Sociales, Propuestas Educativas y Reforma Escolar Progressista**. Tradução Josefina Caball Guerrero. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A Reprodução: A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Editora Vega, 1970.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 12 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Livroto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (s/d) Disponível em: <[WWW.fe.unicamp.br/pnaic/documentos/manual-pnaic.pdf](http://WWW.fe.unicamp.br/pnaic/documentos/manual-pnaic.pdf)>. Acesso em 31 de Ago. de 2014.

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C; CALLAI, Helena C.; SCHAFFER, Neiva O.; KAERCHER,

Nestor A. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARNOY, M. Educação, Economia e Estado. **Base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1986.

CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. In: **Revista Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p 89-108.

CÓRDOVA, R. A. **Educação, Instituição e Autonomia – Uma Análise da Gestão Educacional no Município de São Paulo no Período 1989/1992**. Tese de doutorado. PUC: São Paulo, 1997.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **BRASIL. Ministério da Educação (MEC)**. Secretaria de Educação Básica (SEB). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CORSINO, P; KRAMER, S; NUNES, M. F. R. Infância e Crianças de 6 anos: Desafios das Transições na Educação infantil e no Ensino Fundamental. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

DEL PRIORE, M. **Histórias e Conversas de Mulher**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 34, n. 123, p. 539 – 555, set/dez, 2004.

ESCOLANO, A; FRAGO, A. V. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. “Currículo e avaliação”. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.113-137.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9, pp. 65-83, jul./dez., 2000.

FILHO, M. M. S. Leituras do Mundo Enquanto Práticas de Ensino de Geografia. **Revista Geografares**, Vitória, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1083/799>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

FRAGO, A. V. Del Espacio Escolar y La Escuela como Lugar: Propuestas y Cuestiones. **Historia de La Educacion**. vol. XII-VIII, p. 17-74, Universidade de Murcia, 1994.

FRANCO, D. S. A Gestão de Paulo Freire à Frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas Consequências. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a06.pdf>>. Acesso em: 06 de Março de 2019.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/10/naep-17-bncc-americana-nao-decola/>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

FREITAS, M. C. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, M. C. Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos “fora do padrão”. **Rev. Urug. Antropologia Etnografia**. Ano II, n. 1, p. 73 – 86, 2017.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... como ensinar história alfabetizando? In: FONSECA, S.G. **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009. p. 241-266.

GANDIN, L. A; LIMA, I. G. Justiça Social na Educação: Pressupostos e Desdobramentos Práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10019/5946>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

GATTI, B. A; SÁ BARRETO, E; ANDRE, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Característica e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

GIDDENS, A. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROTTTO, E. D. A Geografia da e na Escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 16(2): 156-175, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. (p.13- 26)

GOODSON, I. F. Dar voz aos Professores: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 63-78.

GOULD, S. J. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

GUEDES, R. T; LIMA, V. M. Professores dos Anos Iniciais: Articulação entre polivalência, Interdisciplinaridade e Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/PROFESSOR%20DOS%20ANOS%20INICIAIS%20ARTICULA%C3%87%C3%95ES%20ENTRE%20POLIVAL%C3%8ANCIA,%20INTERDISCIPLINARIDADE%20E%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 24 de nov. de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD). Taxa de Desemprego (TD). Brasília: IBGE/PNAD, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 de nov. de 2018.

KOWARIC, L. **A Espoliação Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEFEBVRE, H. Prefácio – A produção do espaço. **Revista Estudos Avançados** 27 (79), 2013. p. 123-132

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social Para os Pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2019.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Revista Educ. Real**. [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.629-650. Epub Mar 20, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 07 de maio de 2019.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em 21 de fev. de 2019.

MAIO, M. C. A crítica de Otto Klineberg aos testes de inteligência: O Brasil como laboratório racial. **Varia História**, Belo Horizonte, ano I, vol. 33, n.61, p. 135 – 161, jan/abr. 2017

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru:USC, 2004. CD-ROOM.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre. LePM, 2009.

MEDEIROS, V. A. Antonio de Sampaio Dória nos Debates Educacionais: A longa Duração de uma “Presença Ausente”. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0473.pdf>>. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

MELO, A. A. S; SOUSA, F. B. A Agenda do Mercado e a Educação no Governo Temer. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

MELO, J. M. **Itaim Paulista**. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/HB\\_itaim\\_1285346667.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/HB_itaim_1285346667.pdf). Acesso em agosto de 2017.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – **Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PREREIRA, D. Paisagens, Lugares e espaços: A Geografia no Ensino Básico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº79, p. 9-21, 2003.

PIOVESAN, P. Ações afirmativas da perspectiva dhgyuyos direitos humanos. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, vol.35, n.124, pp.43-55. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 de abril de 2019.

PIRES, A. P; SSCHNECKENBERG, M. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: a formação continuada na prática dos professores alfabetizadores. **Práxis Educativa**, Ponta



Grossa, v. 13, n. 2, p. 463-480, maio/ago. 2018 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10200/6246>>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. **Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais /SMADS, 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 248, de 26/07/1894: APROVA O REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137372>. Acesso em 07 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídio para a Implantação. Secretaria Municipal de educação de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>. Acesso em 01 de nov. de 2018.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**- 4ª Ed. 2ª reimpressão. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2006

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDADE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, p. 1-15, Julho de 2009.

SILVA, J. L. B. Formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: considerações sobre escola, conhecimento, linguagem e ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 38, Jan-Jun. 2012. Disponível em < [http://www.agb.org.br/files/TL\\_N38.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N38.pdf)> Acesso em 04 de jul. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3º ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2010.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: o desafio da totalidade mundo**. São Paulo: editora Annablume, 2004.

STRAFORINI, R.. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. In: **Terra Livre**, v.1, n.18. São Paulo, 2002, p. 95-114.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.



## ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

**Escola A**  
**Professora Maria (nome fictício)**  
**Professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização**

### *TRAJETÓRIA PESSOAL*

1. Fale sobre a sua trajetória de vida.

**Resposta:** Sou a terceira filha dos meus pais, a mais nova, estudei em escola pública a vida toda e fui para universidade particular. Fiz Letras na minha primeira graduação, fiz Pedagogia, fiz o Magistério, fiz pós-graduação em alfabetização e letramento. Sou casada, não tenho filhos, trabalho na escola pública municipal, trabalhei na escola particular por 10 anos. Sou uma pessoa do bem, tranquila, gosto de ser professora, embora enxergue os problemas da profissão.

#### *a) Formação acadêmica*

1. Onde estudou na educação básica?

**Resposta:** Escola estadual, na mesma escola estadual do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

2. Onde cursou o ensino superior?

**Resposta:** Na Universidade Cruzeiro do Sul

3. Possui pós-graduação?

**Resposta:** Sim, em alfabetização e letramento.

#### *b) Histórico profissional*

1. Desenvolveu alguma atividade em outra área antes da educação?

**Resposta:** Por dez dias tentei ser vendedora de uma loja e odiei (risos).

2. Quanto tempo trabalha nesta escola?

**Resposta:** Vai fazer nove (9) anos.

3. Quanto tempo trabalha no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

**Resposta:** Há vinte e cinco (25) anos.

4. Qual a sua Jornada de trabalho?

**Resposta:** Das 7 às 14h, JEIF.

5. Você trabalha em outra escola e/ ou rede de ensino?

**Resposta:** Não mais!

### ***ESCOLA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO***

1. Fale sobre como você percebe a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

**Resposta:** Acho que é uma transição muito difícil, porque eles vêm de uma realidade muito lúdica, muito legal, muito gostosa, onde eles são condicionados a ter autonomia para correr e brincar e esse aprendizado vem do brincar. Quando eles chegam a uma escola do Ensino Fundamental, eu sempre falo que é uma escola velha com alunos novos e é difícil essa mudança, porque a EMEI é um espaço muito gostoso, muito diferente de uma EMEF.

2. Como você pensa a função da escola?

**Resposta:** Nossa (espanto)! Eu acho que a escola não é o melhor lugar do mundo, mas não há lugar no mundo como a escola. Porque aqui, isso é do professor, às vezes ele toma um papel que não é dele, aqui é um lugar de orientação ao respeito a vida, cidadania, e acho que a escola é um lugar importante.

3. Para você quais são os principais objetivos do ciclo de alfabetização?

**Resposta:** Nossa que difícil, né? Eu acho que quando pensamos em cidadania, devemos pensar em cidadania desde o primeiro ano, então qualquer um responderia ler e escrever, sim, ele tem que ler e escrever para a cidadania, ele tem que aprender o respeito para a cidadania, ele tem que se desenvolver para a cidadania. Qualquer espaço da escola tem que ter o objetivo de formar esse bom cidadão.

4. Como você organiza a rotina de ensino?

**Resposta:** A partir da Base Curricular eu respeito essa base que hoje está na rede, preparo minhas aulas semanalmente, tenho um semanário que me organizo com eles. Sempre trabalho com as sondagens para perceber que tipo de avanços eles estão tendo ou não. Sempre tento partir daquilo que eles sabem para preparar minhas aulas tentando casar o currículo com aquilo que eles sabem.

5. Como você define os conteúdos a serem ensinados?

**Resposta:** Sempre a partir daquilo que tenho na mão, que o meu material humano que são as crianças, não consigo preparar sem olhar para eles.

6. Comente sobre as principais disciplinas do currículo?

**Resposta:** Português e Matemática, né! Eu acho que Português vem com essa ideia da criança sair do concreto para ir para o texto. Essa questão do conto, do conto oral, da maneira que ela organiza oralmente a sua história e passa isso para o texto. Sai da matéria para a realidade é sempre complicado e isso acontece com os números, a criança sabe que tem os números, mas ela precisa aprender como utilizar. Português e Matemática não adianta! São o carro chefe. Se ele consegue sair do imaterial para o concreto ele consegue discernir as outras disciplinas que são tão importantes quanto.

7. Fale sobre os documentos que orientam o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** O Currículo da Cidade, as leituras que eu faço a parte, então eu gosto muito da Adélia Lener, acho que ela tem uma visão muito bacana de educação, a gente acaba lendo bastante Emilia Ferreiro, porque eles estão dentro dessa visão socioconstrutivista.

## ***CIÊNCIAS HUMANAS***

1. Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos.

**Resposta:** (Silêncio) Ciências Humanas? Ciências, História e Geografia? Nesse caminho? Como eu disse se eu crio caminhos para que o meu aluno seja um cidadão isso está intimamente ligada a isso, ao respeito do educando.

2. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de História?

**Resposta:** Ah! Eu acho que a gente é muito pobre, nesse quesito. Eu procuro como eu fiz Letras e tem essa questão do texto, usar as datas comemorativas de maneira diferente, tem rodas de conversas, tem os debates. Eu tento mostrar para eles o que é certo, porque eles vêm com a ideia que

o Dia do Índio é o dia de pintar o desenho e eles não conseguem trazer um significado para isso e eu tenho tentado com muito trabalho fazer essa visão ser diferente.

3. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de Geografia?

**Resposta:** A mesma coisa.

### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

1. Você participa ou participou de espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

**Resposta:** Já participei de algumas, mas nessa gestão a oferta diminuiu bastante.

2. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar o PNAIC na pergunta 1)** Fale sobre a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

3. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar a JEIF na pergunta 1)** Fale sobre a importância da Jornada Especial de Formação (JEIF) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

4. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Fale sobre como o currículo é abordado nos espaços de formação continuada.

**Não se aplica**

5. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Como o currículo de Geografia no Ciclo de Alfabetização é ou foi abordado nos momentos de formação (PNAIC, JEIF, Reuniões pedagógicas ou em formações centralizadas na Diretoria Regional de Ensino)?

**Não se aplica**

6. (Fazer esta pergunta se o entrevistado **não** responder as perguntas 2, 3, 4 e 5) Fale sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

**Resposta:** Temos bons espaços de formação, mas não sei se temos boa vontade para participar, porque se todo mundo se colocasse, e participassem mais, as perspectivas seriam outras.

### ***PERGUNTA FINAL***

Nós discutimos vários assuntos interessantes, mas há algo que não abordamos e você acha importante comentar? Existe algo que você gostaria de acrescentar?

**Resposta:** Não!

### **Escola A**

**Professora Viviane (nome fictício)**

**Professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização**

### ***TRAJETÓRIA PESSOAL***

1. Fale sobre a sua trajetória de vida.

**Resposta:** Sou mais dedicada ao trabalho, falo mais em função da escola, vivo mais em função da escola, sempre estudei e sempre gostei de estudar, principalmente assuntos voltados para a escola. Desde pequena tinha isso em mim, sempre quis ser professora.

#### *a) Formação acadêmica*

2. Onde estudou na educação básica?

**Resposta:** Estudei na região em um colégio estadual chamado Dom Pedro e depois no Colégio São Vicente de Paula na Penha.

3. Onde cursou o ensino superior?

**Resposta:** Fiz Química e Pedagogia em instituições particulares.

4. Possui pós-graduação?

**Resposta:** Sim, em Letramento, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos.

*b) Histórico profissional*

5. Desenvolveu alguma atividade em outra área antes da educação?

**Resposta:** Não!

6. Quanto tempo trabalha nesta escola?

**Resposta:** Onze (11) anos.

7. Quanto tempo trabalha no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

**Resposta:** Quinze (15) anos.

8. Qual a sua Jornada de trabalho?

**Resposta:** Jornada Especial de Formação Integral (JEIF)

9. Você trabalha em outra escola e/ ou rede de ensino?

**Resposta:** Não, só nessa.

***ESCOLA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO***

1. Fale sobre como você percebe a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

**Resposta:** Não acompanho muito, mas ouço os colegas comentarem como as crianças estão nessa fase.

2. Como você pensa a função da escola?

**Resposta:** Acho que é muito importante para a formação do indivíduo como cidadão, para ele conviver socialmente, eu acho que faz parte do todo, pois sem a escola não dá para entender como o ser humano vai se formar.

3. Para você quais são os principais objetivos do ciclo de alfabetização?

**Resposta:** Olha! Acho que primeiro de tudo embutir na criança a leitura, e não só a leitura aqui da escola. Acho que é isso!

4. Como você organiza a rotina de ensino?

**Resposta:** Organizo a semana de acordo com as necessidades dos alunos. Se trabalho um conteúdo e percebo que ainda ficaram dúvidas eu retomo no dia seguinte, tirando as dúvidas e perguntando o que eles aprenderam.

5. Como você define os conteúdos a serem ensinados?

**Resposta:** Sigo o planejamento elaborado pelo grupo, vejo o que a gente pode ir trabalhando ou mesmo diante de uma dificuldade que a classe apresenta. O que a classe pede? Não adianta nada ficar trabalhando com os pares se a sua classe não conseguir avançar.

6. Comente sobre as principais disciplinas do currículo?

**Resposta:** Acho que todas as disciplinas estão interligadas, uma sempre está em contexto com a outra.

7. Fale sobre os documentos que orientam o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** Livros didáticos, os Cadernos de Apoio, internet, livros antigos e apostilas de outros colegas.

## ***CIÊNCIAS HUMANAS***

1. Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos?

**Resposta:** Acho que estamos formando o ser humano, formando o cidadão que eu quero para o amanhã. Que cidadão eu quero? O crítico? Considerando que ele deve se conscientizar hoje da importância dessa formação para ele.

2. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de História?

**Resposta:** De História eu procuro fazer muito assim, a linha do tempo, nascimento, vivência para que eles entendam que coisas que aconteceram lá trás ainda estão refletindo.

3. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de Geografia?

**Resposta:** A gente trabalha muito para o aluno se localizar, muitos adultos não conseguem se localizar.

## ***FORMAÇÃO CONTINUADA***

1. Você participa ou participou de espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

**Resposta:** Não, esse ano não! Já participei do PNAIC e de outros.

2. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar o PNAIC na pergunta 1)** Fale sobre a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** Acho que ele foi bom para o aperfeiçoamento de coisas que eu estava muito distante. O PNAIC foi muita troca e aprendizado e favorece as leituras e todas as áreas, mas focando mais em Português e Matemática.

3. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar a JEIF na pergunta 1)** Fale sobre a importância da Jornada Especial de Formação (JEIF) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

4. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Fale sobre como o currículo é abordado nos espaços de formação continuada.

**Resposta:** Trabalha bastante a questão da localização, como a criança precisa se localizar no tempo e no espaço.

5. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Como o currículo de Geografia no Ciclo de Alfabetização é ou foi abordado nos momentos de formação (PNAIC, JEIF, Reuniões pedagógicas ou em formações centralizadas na diretoria regional de ensino)?

**Resposta:** A mesma coisa.

6. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado não responder as perguntas 2, 3, 4 e 5)** Fale sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

**Resposta:** Todos que participam das formações acabam gostando, as que eu participei eu gostei, pois foi válido e acrescentou bastante a minha prática.

***PERGUNTA FINAL***



Nós discutimos vários assuntos interessantes, mas há algo que não abordamos e você acha importante comentar? Existe algo que você gostaria de acrescentar?

**Resposta:** Não, não!

**Escola A**

**Professora Nanci (nome fictício)**

**Professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização**

### ***TRAJETÓRIA PESSOAL***

1. Fale sobre a sua trajetória de vida.

**Resposta:** Estudei na escola que leciono, por vontade mesmo, porque acho que é uma escola importante não só na minha vida, mas na comunidade em que cresci. Tenho orgulho da pessoa que me tornei, pois, o morador da periferia tem uma grande dificuldade de alcançar seus objetivos e eu sou uma vencedora de ter alcançado uma profissão, porque muitos amigos morreram pela violência.

#### *a) Formação acadêmica*

2. Onde estudou na educação básica?

**Resposta:** Em escola pública.

3. Onde cursou o ensino superior?

**Resposta:** Cursei em instituição particular com bolsa, pois já era casada.

4. Possui pós-graduação?

**Resposta:** Sim, em Filosofia para criança e Psicopedagogia com ênfase em surdez.

#### *b) Histórico profissional*

5. Desenvolveu alguma atividade em outra área antes da educação?

**Resposta:** Não.

6. Quanto tempo trabalha nesta escola?

**Resposta:** Nove (9) anos.

7. Quanto tempo trabalha no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

**Resposta:** Treze (13) anos.

8. Qual a sua Jornada de trabalho?

**Resposta:** Eu possuo dois cargos, portanto tenho uma JEIF e uma JBD.

9. Você trabalha em outra escola e/ ou rede de ensino?

**Resposta:** Não.

### ***ESCOLA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO***

1. Fale sobre como você percebe a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

**Resposta:** É complicado! Já tive contato com a Educação Infantil da Rede Municipal e é totalmente diferente do Ensino Fundamental, pois é trabalhado a ludicidade enquanto no primeiro ano vai praticamente para a alfabetização, então a criança fica perdida.

2. Como você pensa a função da escola?

**Resposta:** Hoje em dia a função da escola ficou meio distorcida, pois antes era a formação de um cidadão crítico, mas hoje pelos problemas da nossa sociedade não conseguimos alcançar isso. Hoje a escola tem uma função educacional e outra assistencialista.

3. Para você quais são os principais objetivos do ciclo de alfabetização?

**Resposta:** O objetivo seria a alfabetização fazendo com que a criança saia da escola sabendo ler e escrever e podendo usar isso socialmente, mas só que infelizmente pelas barreiras que temos isso fica difícil.

4. Como você organiza a rotina de ensino?

**Resposta:** Pautada dentro de normas colocadas e voltada para o construtivismo.

5. Como você define os conteúdos a serem ensinados?

**Resposta:** Agora tivemos formação do currículo da cidade e deixou muito a desejar, pois não teve aquela ligação com os professores, foi tudo imposto e não ouviram os professores.

6. Comente sobre as principais disciplinas do currículo?

**Resposta:** É dado mais ênfase para Português e Matemática e as outras disciplinas são deixadas de lado, tudo é voltado para a leitura e a alfabetização em Matemática, os outros conteúdos vem como agregados.

7. Fale sobre os documentos que orientam o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** Como disse, eles são impostos e fogem da realidade do conteúdo necessário para a alfabetização.

## ***CIÊNCIAS HUMANAS***

1. Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos?

**Resposta:** É essencial, mas cada vez mais estão sendo excluídas e sinto que eles querem que a gente trabalhe apenas o ler e o escrever. Da área de humanas a criticidade é fundamental e como queremos formar um cidadão crítico essa seria uma área estratégica.

2. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de História?

**Resposta:** Como a gente tem um currículo, tentamos segui-lo, começamos principalmente com a história do próprio aluno, de onde ele vem, do seu bairro, da sua escola, do seu entorno, para que ele esteja atento ao seu entorno.

3. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de Geografia?

**Resposta:** Geografia é a mesma coisa do componente de História só que mais voltada para a localização dentro do ambiente que ela estuda, dentro da perspectiva do aluno.

## ***FORMAÇÃO CONTINUADA***

1. Você participa ou participou de espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

**Resposta:** Sim, mas não em Geografia e História, apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

2. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar o PNAIC na pergunta 1)** Fale sobre a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

3. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar a JEIF na pergunta 1)** Fale sobre a importância da Jornada Especial de Formação (JEIF) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

4. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Fale sobre como o currículo é abordado nos espaços de formação continuada.

**Não se aplica**

5. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Como o currículo de Geografia no Ciclo de Alfabetização é ou foi abordado nos momentos de formação (PNAIC, JEIF, Reuniões pedagógicas ou em formações centralizadas na diretoria regional de ensino)?

**Não se aplica**

6. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado não responder as perguntas 2, 3, 4 e 5)** Fale sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

**Resposta:** Depende do ângulo, tem ano que tem bastante formação dependendo do partido que está no poder, e em outros é mais restrito.

### ***PERGUNTA FINAL***

Nós discutimos vários assuntos interessantes, mas há algo que não abordamos e você acha importante comentar? Existe algo que você gostaria de acrescentar?

**Resposta:** A escola é muito importante, principalmente para a classe pobre, e que está cada vez pior em relação à verba e à atenção política.

### **Escola B**

**Professora Eduarda (nome fictício)**

**Professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização**

### ***TRAJETÓRIA PESSOAL***

1. Fale sobre a sua trajetória de vida.

**Resposta:** Com 15 anos fui cursar o magistério, fiz o ensino fundamental em escola pública, aí fiz o magistério no CEFAM, em Suzano, de lá quando me formei já entrei na educação como professora contratada do estado e fiquei lá cinco anos, depois sai por dois anos para trabalhar em empresa privada e logo em seguida sendo aprovada no concurso ingressei na Prefeitura de São Paulo.

*a) Formação acadêmica*

2. Onde estudou na educação básica?

**Resposta:** Em uma escola próxima de casa, e a pré-escola em um bairro vizinho, e a escola do ensino fundamental, da antiga primeira série até o ensino médio em uma escola próxima de casa.

3. Onde cursou o ensino superior?

**Resposta:** Em universidade privada

4. Possui pós-graduação?

**Resposta:** Estou fazendo agora em cotidianos da prática escolar (especialização de 1 ano)

*b) Histórico profissional*

5. Desenvolveu alguma atividade em outra área antes da educação?

**Resposta:** Não, sempre na educação

6. Quanto tempo trabalha nesta escola?

**Resposta:** Nessa, sete (7) anos.

7. Quanto tempo trabalha no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

**Resposta:** O mesmo tempo, sete (7) anos.

8. Qual a sua Jornada de trabalho?

**Resposta:** 40hs, JEIF.

9. Você trabalha em outra escola e/ ou rede de ensino?

**Resposta:** Não, somente nessa.

## ***ESCOLA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO***

1. Fale sobre como você percebe a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

**Resposta:** Bastante brusca, por mais que a escola promova períodos de adaptações ainda esse processo é bastante brusco.

2. Como você pensa a função da escola?

**Resposta:** De transformar, né? Essa é a função, de transformar. Porque se você não tem essa meta não adianta você vir com o discurso que seu foco é formar cidadãos se você não transforma a comunidade e a criança, porque pelo menos a comunidade onde a escola esta inserida é bem difícil.

3. Para você quais são os principais objetivos do ciclo de alfabetização?

**Resposta:** É iniciar o processo de letramento da criança, não que na educação infantil ela não tenha, mas aqui acredito que ela tenha mais contato com o mundo letrado mesmo, livros, pelo menos até onde eu sei a educação infantil não tem sala de leitura com os mesmos recursos que a escola de ensino fundamental tem. Então na verdade o objetivo desse ciclo de alfabetização é alinhar a alfabetização da criança ao letramento dela.

4. Como você organiza a rotina de ensino?

**Resposta:** Além da divisão de quantidade de aulas por disciplinas, a gente precisa encaixar sequências didáticas, projetos, a leitura pontual que antigamente a gente chamava de leitura deleite, mas agora é leitura pontual e ir encaixando o conteúdo dessas aulas nesse planejamento, separadas.

5. Como você define os conteúdos a serem ensinados?

**Resposta:** Com o grupo do ciclo, no caso os terceiros anos e aí a gente define o conteúdo para aquele público alvo. É claro que existem realidades de turmas, que é necessário modificar algumas coisas até mesmo retroceder, voltar alguns conteúdos, porque infelizmente no terceiro ano não são todos que chegam alfabetizados.

6. Comente sobre as principais disciplinas do currículo?

**Resposta:** Língua Portuguesa é no sentido de produção textual e leitura, Matemática o básico para a sociedade lá fora, Geografia, História e Ciências são conteúdos importantes, mas que não são tão trabalhados, a gente não dá importância tanto assim, pincelamos algumas coisas. Tem por exemplo

agora no conteúdo de História e Geografia a gente tá trabalhando no terceiro bimestre locais de lazer na cidade de São Paulo, a gente tenta prezar por coisas que eles vão ver lá fora, mas as disciplinas mais trabalhadas são Português e Matemática, porque é o que é exigido, infelizmente!

7. Fale sobre os documentos que orientam o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** O currículo da cidade, as orientações didáticas e os livros didáticos que vão embasando os conteúdos a serem ensinados.

### ***CIÊNCIAS HUMANAS***

1. Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos?

**Resposta:** Como eu falei (silêncio), pelo fato de não ser tão trabalhado, tão exigido. Formação para o Professor pouco tem o sistema não fornece tanta formação, tanto que quando houve o PNAIC há uns anos atrás disseram que seria sobre natureza e sociedade, a gente ficou bem sedento achando que teria muitas coisas e pelo menos a minha formadora prezou a questão da alfabetização e letramento.

2. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de História?

**Resposta:** Então (silêncio), tento trazer recursos para a aula, por exemplo, a minha sala tem o retroprojetor, então eu sempre trago o notebook, se eu quero mostrar imagens de situações históricas, pesquiso automaticamente e eles tem esse contato, pois não são todos que tem acesso a internet em casa, pesquiso em livros didáticos e eles fazem bastante atividades é mais nesse sentido.

3. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de Geografia?

**Resposta:** A mesma coisa, a gente tenta. Tanto que o planejamento de História e Geografia são casados com os conteúdos, então o que eu trabalho em história obviamente vou trabalhar em Geografia.

### ***FORMAÇÃO CONTINUADA***

1. Você participa ou participou de espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

**Resposta:** Sim, formações da DRE (Diretoria Regional de Ensino) e cursos que procuro particularmente, cursos à distância que eu particularmente pesquiso fora, sempre que dá tempo, porque mesmo não acumulando é meio difícil.

2. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar o PNAIC na pergunta 1)** Fale sobre a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

3. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar a JEIF na pergunta 1)** Fale sobre a importância da Jornada Especial de Formação (JEIF) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

4. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Fale sobre como o currículo é abordado nos espaços de formação continuada.

**Não se aplica**

5. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Como o currículo de Geografia no Ciclo de Alfabetização é ou foi abordado nos momentos de formação (PNAIC, JEIF, Reuniões pedagógicas ou em formações centralizadas na diretoria regional de ensino)?

**Não se aplica**

6. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado não responder as perguntas 2, 3, 4 e 5)** Fale sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

**Resposta:** Esse ano na DRE de São Miguel acredito que a oferta diminuiu muito, tanto que são depoimento dos próprios colegas que dizem: nossa o ano passado tinha mais e esse ano tem menos. Assuntos variam de acordo com o público alvo, esse ano que eu tenha feito são poucos.

### ***PERGUNTA FINAL***

Nós discutimos vários assuntos interessantes, mas há algo que não abordamos e você acha importante comentar? Existe algo que você gostaria de acrescentar?



**Resposta:** Que eu acho que a formação continuada em História e Geografia tem que aumentar a demanda dessa oferta porque é bem difícil, tem situações que a gente não sabe como lidar. Até os próprios livros didáticos na escolha do PNLD a gente frisou que a nossa escolha seria por livro segmentado e não integrado.

## **Escola B**

**Professora Claudia (nome fictício)**

**Professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização**

### ***TRAJETÓRIA PESSOAL***

1. Fale sobre a sua trajetória de vida.

**Resposta:** Nasci em São Paulo, tenho três irmãos e me casei com 35 anos, tive dificuldade para engravidar, fiz fertilização, consegui ter meu filho e hoje ele tem 10 anos e eu 49 anos.

#### *a) Formação acadêmica*

2. Onde estudou na educação básica?

**Resposta:** Estudei sempre na rede pública, fiz educação infantil e depois fui para o fundamental, fiz o magistério e depois cursei pedagogia.

3. Onde cursou o ensino superior?

**Resposta:** Em uma instituição particular chamada UNICSUL.

4. Possui pós-graduação?

**Resposta:** Não!

#### *b) Histórico profissional*

5. Desenvolveu alguma atividade em outra área antes da educação?

**Resposta:** Eu fui balconista.

6. Quanto tempo trabalha nesta escola?

**Resposta:** Vinte e nove (29) anos (risos).

7. Quanto tempo trabalha no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

**Resposta:** Trabalhei praticamente toda minha vida, foram poucos anos que peguei o Ciclo Interdisciplinar.

8. Qual a sua Jornada de trabalho?

**Resposta:** 40 h, JEIF.

9. Você trabalha em outra escola e/ ou rede de ensino?

**Resposta:** Não!

### ***ESCOLA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO***

1. Fale sobre como você percebe a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

**Resposta:** Eu acho que a dinâmica é totalmente diferente, tanto que quando eles vem para os anos iniciais o Ensino Fundamental é muito difícil a adaptação, porque mesmo que a gente tente levar para o lado lúdico fica muito difícil pela própria estrutura do prédio a formação da sala é muito complicado, é um trabalho bem difícil de adaptação.

2. Como você pensa a função da escola?

**Resposta:** (silêncio) A função é alfabetizar, formar o cidadão mesmo, só que eu acho que acontecem muitas falhas e não pela nossa culpa, mas pelos próprios governantes que não tem ajuda dos pais.

3. Para você quais são os principais objetivos do ciclo de alfabetização?

**Resposta:** Acho que alfabetizar mesmo, ensinar a criança a ler e escrever e entender o que lê e escreve. Claro que é gradativo, cada um tem seu tempo, mas o objetivo principal é esse, de alfabetizar.

4. Como você organiza a rotina de ensino?

**Resposta:** Eu procuro seguir atividades de leitura, atividades de escrita, abranger tudo, a questão ética, a questão da ética e do respeito, acho que envolve tudo.

5. Como você define os conteúdos a serem ensinados?

**Resposta:** A gente acaba atendendo as orientações e adaptando para o ritmo da sala, porque a gente sabe o que eles precisam aprender.

6. Comente sobre as principais disciplinas do currículo?

**Resposta:** (Silêncio) Português, Matemática (hesitou). Português está bem dentro, porque trabalha a alfabetização, matemática também, bem dentro do concreto, pois o abstrato fica muito difícil para eles.

7. Fale sobre os documentos que orientam o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** Os documentos (silêncio)! O currículo da cidade e outros documentos de orientação para trabalhar a questão racial e outros documentos da Prefeitura que eles mandam, fora o que você pesquisa e trabalha a parte.

## ***CIÊNCIAS HUMANAS***

1. Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos?

**Resposta:** Repete! (Silêncio, não respondeu).

2. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de História?

**Resposta:** Atividades relacionadas? Dentro do currículo de História a gente desenvolve mais a identidade, o eu. Toda história de vida e do bairro e essas coisas mais próximas deles.

3. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de Geografia?

**Resposta:** O espaço que eles vivem, sala de aula, o caminho da escola para casa, o bairro.

## ***FORMAÇÃO CONTINUADA***

1. Você participa ou participou de espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

**Resposta:** Bastante! Fiz o PROFA, o programa de alfabetização.

2. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar o PNAIC na pergunta 1)** Fale sobre a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

3. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar a JEIF na pergunta 1)** Fale sobre a importância da Jornada Especial de Formação (JEIF) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

4. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Fale sobre como o currículo é abordado nos espaços de formação continuada.

**Não se aplica**

5. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Como o currículo de Geografia no Ciclo de Alfabetização é ou foi abordado nos momentos de formação (PNAIC, JEIF, Reuniões pedagógicas ou em formações centralizadas na Diretoria Regional de Ensino)?

**Não se aplica**

6. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado não responder as perguntas 2, 3, 4 e 5)** Fale sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

**Resposta:** Então, agora existem vários cursos que eles promovem para a gente, mas às vezes fica muito difícil de participar porque é fora do horário de trabalho, muito complicado agora atualmente.

### ***PERGUNTA FINAL***

Nós discutimos vários assuntos interessantes, mas há algo que não abordamos e você acha importante comentar? Existe algo que você gostaria de acrescentar?

**Resposta:** Então! O de ciências humanas acho que foi a questão da ...

**O entrevistador completa:** Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos?

**Resposta:** Então, com esse currículo da cidade eu acho que ficou mais dentro da realidade deles, bastante experiências que eles precisam realizar a questão do dia e de observar à noite, a Lua, as sombras, eles estão bem empolgados, esta sendo bem motivador.

**Escola B**  
**Professora Ana (nome fictício)**  
**Professora do 3º ano do Ciclo de Alfabetização**

***TRAJETÓRIA PESSOAL***

1. Fale sobre a sua trajetória de vida.

**Resposta:** Eu sou formada em pedagogia, possuo Magistério, iniciei aos vinte anos na carreira docente, já estou há 16 anos dando aula.

*a) Formação acadêmica*

2. Onde estudou na educação básica?

**Resposta:** Em uma escola Estadual do Tatuapé

3. Onde cursou o ensino superior?

**Resposta:** Em Guarulhos, na UNG

4. Possui pós-graduação?

**Resposta:** Possuo em alfabetização e letramento.

*b) Histórico profissional*

5. Desenvolveu alguma atividade em outra área antes da educação?

**Resposta:** Não

6. Quanto tempo trabalha nesta escola?

**Resposta:** Trabalho há dois (2) anos.

7. Quanto tempo trabalha no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

**Resposta:** A Jornada quase toda. Uns três (3) anos.

8. Qual a sua Jornada de trabalho?

**Resposta:** Na Prefeitura, 40h, JEIF.

9. Você trabalha em outra escola e/ ou rede de ensino?

**Resposta:** Sim, na Rede Estadual.

### ***ESCOLA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO***

1. Fale sobre como você percebe a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais.

**Resposta:** É uma transição bem difícil, porque muda muito o ambiente escolar, o lugar e o espaço, a distribuição das crianças. A demanda de atividades dadas na educação infantil e no ensino fundamental, infelizmente muda muito, a parte lúdica e eles sentem bastante diferença, tanto do prédio e a própria organização é totalmente diferente.

2. Como você pensa a função da escola?

**Resposta:** É formar o cidadão na verdade, nós temos esse objetivo desde a educação infantil até como pessoa, não só no conhecimento cognitivo da aprendizagem como pessoa.

3. Para você quais são os principais objetivos do ciclo de alfabetização?

**Resposta:** Além de formar (hesitou), ter a princípio a preocupação de formar como ser humano desenvolver as competências de ler e escrever além do convívio e saber o espaço do outro, o respeito.

4. Como você organiza a rotina de ensino?

**Resposta:** Como eu organizo? Eu separo a rotina como um todo, dividimos em matérias, dividimos o que eles vão fazer no dia, então: Português, Matemática, hora de fazer a roda.

5. Como você define os conteúdos a serem ensinados?

**Resposta:** O que nos priorizamos é de acordo com o currículo da cidade, nós vamos definindo de acordo com aquilo que o currículo propõe para aquele ciclo, e vamos definindo o que é prioridade.

6. Comente sobre as principais disciplinas do currículo?

**Resposta:** Na organização e Português e Matemática, na verdade a oralidade é muito trabalhada no ciclo de alfabetização e a linguagem matemática, como o aprender a contar, cálculo mental, sequência da história, escrita espontânea, eles trabalham bastante a oralidade e a matemática.

7. Fale sobre os documentos que orientam o seu trabalho em sala de aula.

**Resposta:** O currículo da cidade vai nortear todo o nosso trabalho, o que nos temos ou não fazer, vai norteando os caminho e nos vamos adaptando de acordo com a realidade da escola, mas é um documento importante porque ele dá um norte, uma dimensão para onde você tem que ir, os autores que você acredita vai concordando e discordando.

## ***CIÊNCIAS HUMANAS***

1. Fale sobre as contribuições da área de Ciências Humanas para a formação dos alunos?

**Resposta:** Ciências Humanas é importante, pena que a gente não trabalhe tanto (risos). É importante enquanto sujeito ativo na sociedade, ele tem que entender ele, o espaço que ele vive, o lugar que ele está inserido, como ele pode contribuir ou não para a sociedade, o bairro a cidade, a natureza como um todo, porque vai entrar Geografia História e Ciências. Entender a história do bairro dele, então, é importante ser trabalhado, embora no ciclo de alfabetização trabalhamos pouco, pois focamos mais na alfabetização e matemática.

2. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de História?

**Resposta:** Então! É isso, conhecer o bairro, entender onde a escola está inserida, entender a história do bairro e o início da história do Brasil.

3. Comente sobre as atividades relacionadas com o componente de Geografia?

**Resposta:** Já respondi. Muito do espaço.

## ***FORMAÇÃO CONTINUADA***

1. Você participa ou participou de espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

**Resposta:** Já participei, mais sobre a alfabetização, mas de ciência humanas quase não tem.

2. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar o PNAIC na pergunta 1)** Fale sobre a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

3. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado citar a JEIF na pergunta 1)** Fale sobre a importância da Jornada Especial de Formação (JEIF) para o seu trabalho em sala de aula.

**Não se aplica**

4. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Fale sobre como o currículo é abordado nos espaços de formação continuada.

**Não se aplica**

5. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado responder a pergunta 2 e/ou 3)** Como o currículo de Geografia no Ciclo de Alfabetização é ou foi abordado nos momentos de formação (PNAIC, JEIF, Reuniões pedagógicas ou em formações centralizadas na Diretoria Regional de Ensino)?

**Não se aplica**

6. **(Fazer esta pergunta se o entrevistado não responder as perguntas 2, 3, 4 e 5)** Fale sobre as possibilidades de formação continuada fornecida pela Rede Municipal de Educação de São Paulo.

**Resposta:** Eu acho boas, viu! As formações, acho que poderiam ter mais, mas nós temos, é difícil de fazer, mas nós temos.

### ***PERGUNTA FINAL***

Nós discutimos vários assuntos interessantes, mas há algo que não abordamos e você acha importante comentar? Existe algo que você gostaria de acrescentar?

**Resposta:** Focamos muito no Português e na Matemática e deixamos a Ciências Humanas de lado.