



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2305 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 05 - Estado e Política Educacional

Desafios das políticas públicas no processo de alfabetização de crianças na Rede Municipal de Ensino São Paulo
Adriana Watanabe - PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A elaboração deste trabalho é resultado de uma tese de doutorado, concluída em 2016, o qual buscou contribuir na identificação, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, dos avanços e dos desafios no processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). O objetivo principal deste artigo é propor a corresponsabilização como dever e devir de todos e todas educadoras, gestores/gestoras na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais e nos interessa pensar e agir na elaboração coletiva de qual cidadão e cidadã desejamos formar na instituição escolar. Os resultados deste trabalho demonstram a necessidade dos debates sobre: as teorias curriculares, o Sistema de Garantia de Direitos das crianças e dos adolescentes, a articulação da Rede de Proteção Social, o pertencimento da comunidade escolar na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, o direito à Educação de todos e todas, as práticas de medicalização na escola que ainda produz de forma, às vezes, inconsciente às doenças do não aprender, como ainda uma tarefa que se mostra frágil no processo de construção de políticas públicas educacionais na RMESP.

Palavras-chave: Políticas públicas. Alfabetização. Direito à Educação. Currículo.

Desafios das políticas públicas no processo de alfabetização de crianças na Rede Municipal de Ensino São Paulo

Resumo

A elaboração deste trabalho é resultado de uma tese de doutorado, concluída em 2016, o qual buscou contribuir na identificação, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, dos avanços e dos desafios no processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). O objetivo principal deste artigo é propor a corresponsabilização como dever e devir de todos e todas educadoras, gestores/gestoras na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais e nos interessa pensar e agir na elaboração coletiva de qual cidadão e cidadã desejamos formar na instituição escolar. Os resultados deste trabalho demonstram a necessidade dos debates sobre: as teorias curriculares, o Sistema de Garantia de Direitos das crianças e dos adolescentes, a articulação da Rede de Proteção Social, o pertencimento da comunidade escolar na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, o direito à Educação de todos e todas, as práticas de medicalização na escola que ainda produz de forma, às vezes, inconsciente às doenças do não aprender, como ainda uma tarefa que se mostra frágil no processo de construção de políticas públicas educacionais na RMESP.

Palavras-chave: Políticas públicas. Alfabetização. Direito à Educação. Currículo.

Durante a pesquisa de doutoramento realizou-se o levantamento no acervo da memória técnica documental da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SMESP) e a pesquisa de campo realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), foram as fontes de dados utilizadas na investigação.

O que ainda nota-se como necessário são ações de elaboração coletiva de propostas formativas menos tecnicistas e com vistas a uma práxis transformadora no campo do cotidiano escolar, a qual poderia criar condições para o enfrentamento ético e transformador das desigualdades escolares e questões relacionadas a diversidade humana, as quais também impactam os currículos quando pouco democráticos.

Verificou-se que as escolas públicas respondem a questões de âmbito social que vão além do direito à educação, mas a formar os(as) cidadãos(ãs) para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, ou seja, aos princípios de um país democrático. Arroyo (2011) empodera esta reflexão ao explicar que,

Na medida em que avançávamos para articular e ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais. Seremos julgados não como docentes-educadores por termos o foco nos conteúdos e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas. Essa tensão esta posta na categoria profissional: tiremos o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais. Mais do que a tensões assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vínhamos construindo. (ARROYO, 2011, p. 28).

A análise das proposições curriculares de alfabetização fez-se no espectro das demandas apresentadas pelos(as) educadores(as) da RMESP, tanto no passado, como no presente. O que se pensa para o porvir nas ações formativas junto aos(as) educadores(as) que trabalham com as crianças no ciclo de alfabetização, nos diferentes âmbitos de atuação, seja na Secretaria Municipal de Educação, ou na Diretoria Regional de Educação ou na Unidade Escolar, seja considerar o necessário aprofundamento sobre as políticas públicas de alfabetização na RMESP e no cenário nacional, com o intuito de potencializar a elaboração de práticas educativas, mostrando que as relações sociais, políticas, econômicas e culturais se enredam nas histórias dos currículos e marcam as experiências dos coletivos.

Para Arroyo (2011), as tensões e os significados dos cotidianos vividos pelos sujeitos trazem a emergência na compreensão das diferentes relações sociais à educação e demandam reflexão a partir de alguns reconhecimentos. Assim,

[...] são suas formas tão injustas de viver que puxam nossa sensibilidade profissional de educadores(as). Somos suficientemente profissionais para percebermos que os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem carregando vidas precarizadas. São ecos de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e nossas didáticas e ameaças de avaliações-reprovações. Novas exigências profissionais que alargam as lutas por direitos. Quando as identidades se alargam, os direitos profissionais têm de ser ampliados. (ARROYO, 2011, p.29).

Diante deste cenário, toma-se como questão: “o que é uma escola justa?”, fortalecendo que não se pode perder como princípio uma concepção de educação crítica e emancipatória. Levando em consideração os relatos coletados na pesquisa e as proposições de Schilling (2011), ao nomear que uma escola justa seria:

- a. o respeito à igualdade de direitos, recusa da desigualdade do tratamento: se todos e todas são iguais perante as leis, regras e combinados, sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos, o justo é que não existam “dois pesos e duas medidas”;
- b. o respeito às diferenças, recusa da discriminação e do preconceito;
- c. em caso de violação da lei, norma, regra ou combinado, a existência de uma punição (retribuição) justa e proporcional a determinada ação; para tanto, é claro, é preciso que existam regras e combinados claros e conhecidos de todos;
- d. o reconhecimento do mérito;
- e. o diálogo, a comunicação e a possibilidade de participação nas relações escolares;
- f. a existência da qualidade de ensino, de princípios pedagógicos; nesse caso, a função da escola do ponto de vista da instrução, dos conteúdos, da formação é exposta como fundamental para possibilitar a escola justa. (SCHILLING, 2011, p. 120).

Apesar de se considerar os índices de avaliações internas e externas importantes, o risco de desconsiderar e/ou abandonar aspectos relacionados à produção social, política e econômica manifesta-se na construção do processo de produção das desigualdades escolares.

Verificou - se que a falta de equipamentos públicos nos territórios de média-alta vulnerabilidade e risco social, no âmbito do esporte, cultura, lazer, da Assistência Social (CRAS, CREAS, CCA, ETC.), da Saúde (UBS, NASF, CAPSI, CAPS Álcool e Drogas, etc.), Conselhos Tutelares, Varas da Infância e Adolescência, enfim, serviços públicos que compõem a Rede de Proteção atrelada à precariedade das condições de vida, à pobreza, à desigualdade social, incluindo a precariedade dos espaços educativos das unidades educacionais - impactos esses identificados nos resultados das avaliações externas e nos depoimentos dos educadores (as).

No entanto, a pesquisa demonstrou que a situação apontada também não é recorrente em todas as unidades escolares, e, quando são construídas situações diferenciadas e democráticas nos espaços educativos constata-se a não presença de condições de desigualdades escolares.

A perspectiva de propor que a escola seja justa representa resposta significativa diante da complexidade social, presente no território da escola. A proposição da escola justa implica também em que seja revista a questão dos currículos no/do cotidiano, uma vez que tendencialmente não contemplam aspectos das diferentes culturas, religiões, famílias, modos de ser e agir, violação de direitos na infância e adolescência, situações de abrigamento, drogadição, trabalho infantil.

Escola (pública) não pode ser um espaço de (apenas) contar histórias com finais felizes e com uma moral para ensinar, mas um território para construir um compromisso com caminhos ético-afetivos, políticos, justos, humanos, de medidas de proteção à vida, de conhecimento científico, culturais; enfim, complexidade posta no espaço escolar e com potência para se fazer e desenvolver.

Considera-se que os(as) educadores(as) que atuam no ciclo de alfabetização poderiam atentar-se para não criarem em suas propostas curriculares ações que possam estar a serviço da domesticação da população atendida pela escola pública, pois uma educação crítica e emancipatória pode criar condições favoráveis para uma cidadania ativa, para atuar com os pressupostos democráticos, de respeito às diferenças, a diversidade étnico-racial e de gênero, de justiça, de solidariedade, de direitos humanos, enfim, com diversas possibilidades para o desvelamento da realidade a qual tem se mostrado corrupta, injusta e desleal na tarefa de transformação social a qual Sánchez Vázquez (2011) afirma que,

Os educadores também devem ser educados. Rejeita-se, assim, a concepção característica de uma sociedade dividida em duas: em educadores e educandos, com a particularidade de que os primeiros permanecem subtraídos ao processo de educação. Por conseguinte, o sujeito da atividade educativa se encarna em uma parte da sociedade – por sinal, minoritária – e o objeto – produto passivo da sociedade –, na maioria. Desse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação do gênero humano – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos e cuja missão é transformar os demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não são mais do que uma matéria passiva que eles devem moldar. Ao se afirmar que os educadores também devem ser educados, rejeita-se que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarne em uma parte da sociedade que não exija também sua própria transformação. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.151).

Por meio da trajetória percorrida na análise documental, experiências vividas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e entrevistas com os(as) educadores (as) reconhece-se significativas conquistas no campo da alfabetização nas políticas públicas de alfabetização na RMESP no que se refere: a construção de referenciais curriculares, a busca de articulação do Sistema de Garantia de Direitos das crianças e adolescentes, o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, busca da defesa de uma escola inclusiva centrada nas potências do aprender, ampliação de materiais direcionados as demandas de aprendizagem das crianças da faixa etária do ciclo de alfabetização e o avanço demonstrado no Plano Nacional e Municipal de Educação como política pública educacional e não apenas de um determinado governo.

Tendo como referência os elementos observados e analisados da Unidade Escolar pesquisada destacam-se como desafios a serem superados nas políticas públicas de alfabetização o que foi observado, principalmente na escola pesquisada como: a falta de compreensão e participação junto aos equipamentos públicos intersetoriais; a falta de reconhecimento e atuação dos direitos civis e humanos no acolhimento das crianças na escola; o desconhecimento do território e comunidade que frequenta a Unidade Escolar; a crença em uma cultura hegemônica e impactando o processo de humanização nas vivências e experiências com o outro; a perda do vínculo com a comunidade escolar e a construção coletiva do PPP; uma visão preconceituosa e medicalizante de alguns docentes e gestores; a função punitiva para as situações de conflito na escola; uma visão estigmatizadora do conceito de família; a necessidade de repensar as práticas educativas com os desafios do cotidiano educacional; a falta de acolhimento dos docentes para pensar os seus fazeres e dificuldades do cotidiano pela direção da escola; a fragilidade na gestão democrática e participativa; a falta de criação de um clima de convívio nas escolas como espaço sociocultural e de sociabilidade; a culpabilização do outro (instituições e sujeitos) pelos problemas não resolvidos; a ausência de projetos interdisciplinares e/ou inovadores; o corporativismo presente nas relações entre profissionais no cotidiano escolar; a estigmatização das questões de aprendizagem, naturalizando o fracasso escolar; a falta de construção de um modelo educativo capaz de resistir à violência do mérito; a criação de condições para que os sujeitos se sintam capazes de agir; o trabalho com a nomenclatura de ciclo, mas o que se faz é a seriação; a inoperância com os resultados das avaliações externas; a redução da concepção de currículo a direitos de aprendizagem; a redução das áreas do conhecimento no currículo no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e a desqualificação do potencial da interdisciplinaridade.

No entanto, constata-se distanciamento significativo entre as proposições das políticas públicas de alfabetização e a materialização do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional pesquisada. Verificou-se que há problemas nos processos de implementação dessas políticas, aventando-se como viável a possibilidade de ampliar as ações de gestão de acompanhamento de implementação e as necessárias adequações/releituras, em função das singularidades de cada instituição educativa, conforme proposição da Meta 12, do Plano Municipal de Educação de São Paulo:

Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo recursos financeiros e apoio técnico e aprimorar mecanismos efetivos de controle social e acompanhamento das políticas educacionais no Município de São Paulo. (CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Lei n. 16.271, de 17 de setembro de 2015).

Outro fator que se objetiva registrar é a potência da escola pública, na ação educativa com seus(suas) educadores(as), educandos(as) e comunidade em geral, como abertura à superação do fracasso escolar. Proposta essa, reforçada pelas proposições de Paro (2011):

Na tentativa de discutir a forma como se realiza o trabalho docente, com vistas a tornar a estrutura da escola adequada a uma prática escolar democrática, percebemos que o elemento mais conspícuo dessa discussão é, sem dúvida nenhuma, a especificidade do trabalho pedagógico. Este se diferencia de maneira radical do trabalho na produção tipicamente capitalista, porque seu objeto (o aluno) precisa ser também sujeito, ou seja, ele é coprodutor num processo de trabalho que tem, por fim, a formação de sua personalidade em termos humano-históricos. Como sujeito, somente com o envolvimento de sua vontade o processo ensino-aprendizagem pode dar-se; do que o trabalhador (o professor) também precisa ser um sujeito, um portador de vontade (orientada para o ensino). O objeto de trabalho na produção educativa escolar não é, portanto, um mero objeto externo que se comporta passivamente em relação a sua transformação pelo professor (trabalhador). (PARO, 2011, p.230-231).

Os diferentes tempos vividos, espaços compartilhados, conquistas e angústias marcadas no corpo somam-se na composição das ideias e proposições apresentadas. Espera-se assim, que as tensões das quais compartilhamos na RMESP possam criar potência para se arriscar na possibilidade, antes reduzidamente existente, em direção à dimensão prática, real e concreta. Urge que sejam ultrapassados os horizontes - da utopia, do plano das ideias, para a concretização efetiva e viável do que se acredita como práxis revolucionária.

Portanto, o que se buscou foram caminhos para uma escola justa no ciclo de alfabetização, em aproximação a uma perspectiva de justiça curricular, conforme assinalada por Torres Santomé (2013),

[...] justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem em as quais se pretende educar as novas gerações e prepara-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.10).

Considerações finais

Diante das reflexões críticas apresentadas, considera-se que o direito à Educação seja assegurado nas propostas curriculares dos anos iniciais, os quais contemplam o trabalho de alfabetização, criando condições de ensinar às crianças as potências do aprender na ação pedagógica. Para isso, torna-se importante a ampliação dos anos de escolarização, assim como, os destinados à alfabetização; mas de nada adiantará se não efetivado o trabalho com os ciclos, os quais requerem acompanhamento e rigor em direção à consolidação do direito à Educação, sobretudo, com vistas também ao fortalecimento da gestão democrática nas Unidades Educacionais da RMESP.

Que a singularização das infâncias seja respeitada em sua diversidade e que as crianças possam ter tempos e espaços diferenciados para experimentar e expressar o viver, o aprender, o amar, o sofrer, enfim, o aprendizado ético-afetivo, como analisado por Merçon (2009):

A finalidade concebida em um ensinar e um aprender que acontecem eticamente associam-se, portanto, não a um modelo estático que deve ser alcançado ao término de um processo prefixado, mas a expressões de nossa potência que se modificam com nosso entendimento e desejo. O fim, sempre provisório e singular, é tomado como o que verdadeiramente é: um efeito de nosso desejo ou conatus, de nossos esforços para atualizar e expandir nossas potências. Se concordamos com Spinoza que o bem mais valioso ao qual podemos almejar é o pensar ativo e o partilhar deste pensar com outras, o fim de um ensinar e de um aprender éticos configura-se, a cada momento, como uma imagem de como chegamos a vivenciar o pensar com outras. A expansão de nossas próprias potências, por meio dos afetos de alegria, constitui, ao mesmo tempo, o início, o meio e o fim da ética. (MERÇON, 2009, p.162).

Para finalizar, explicita-se aos (às) educadores (as) e aos profissionais que optaram pelo desafio de serem trabalhadores(as) na/da educação pública, que valorizem e se apoiem nos direitos civis e educacionais. Ressalta-se que a indignação seja um ato de resistência enquanto persistir a garantia de direitos apenas para alguns/algumas e a violação de direitos para outros e outras.

As possibilidades para uma educação de qualidade social estão parcialmente conquistadas. Há ainda, um percurso significativo a ser trilhado, como por exemplo, garantia de melhores condições de trabalho para os(as) educadores(as),

garantia dos direitos civis e sociais, a elaboração coletiva de ações educativas que valorizem a participação popular, a valorização e o respeito da potência do aprender e de ser diferente.

Daí afirmar a que não deixemos que o silenciamento, a censura e a ditadura calem as nossas vozes. Miremos na força da esperança em Paulo Freire, ainda mais, nesses tempos difíceis e repletos de desesperança.

Referências

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ:Vozes,2011.

_____. Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MERÇON, Juliana. Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Alínea, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso / São Paulo: Expressão Popular Brasil, 2011.

SÃO PAULO. Lei n. 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.

SCHILLING, Flávia. (Org.). Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas. Prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: GIMENO SACRISTÁN, José. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.