

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Adriana Watanabe

**Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:
uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Adriana Watanabe

**Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:
uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora de qualificação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO

2015

ERRATA

1. Onde se lê: Tese apresentada à Banca Examinadora de qualificação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

Lê-se: Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

2. Onde se lê: As pesquisas desenvolvidas tiveram como referencial a seguinte questão norteadora: As políticas públicas da RMESP têm oferecido oportunidades de qualificar socialmente o processo de alfabetização? (p. 215)

Lê-se: As pesquisas desenvolvidas tiveram como referencial a seguinte questão norteadora: As políticas públicas da RMESP têm oferecido oportunidades aos (às) educadores (as) para se qualificarem pedagógica e socialmente para que a escola seja mais justa no ciclo de alfabetização?

3. Onde se lê: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2004). (p. 223)

Lê-se: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2010).

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

*Ao companheiro Marcelo que suportou a
ausência e resistiu às tensões desta jornada.
Aos filhos, Murilo e Danilo, amores eternos.*

Agradecimentos

À querida orientadora Prof^a. Dra. Branca Jurema Ponce, pelo acolhimento, pela leitura crítica do trabalho e pela sabedoria na busca de caminhos para a conclusão desta tese.

À inestimável Prof^a. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelo meu aceite no Programa Educação: Currículo, pela confiança depositada em meu trabalho de pesquisa, contribuições sobre gestão e cultura escolar e pela riqueza de suas orientações.

À querida Prof^a. Dra. Marina Graziela Feldmann, pelos estudos sobre formação de professores e escola na contemporaneidade, os quais iluminaram a minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antonio Chizzotti, pela contribuição inestimável para a compreensão das bases epistemológicas da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.

À Prof^a Dra. Fernanda Liberalli, inestimáveis agradecimentos ao aprofundamento dos estudos vygotskyanos, spinozanos e pela confiança em meu trabalho.

À Prof^a. Dra. Flávia Schilling, pela amorosidade e força intelectual, a quem expresso minha admiração.

À Prof^a. Dra. Maria Aparecida Affonso Moysés e à Prof^a Dra. Cecília A. Lima Collares, pela satisfação em tê-las conhecido a tempo para trazê-las como parte dos fundamentos deste trabalho.

À querida Prof^a. Dra. Carla Biancha Angelucci, pela persistência em suas ideias, ideais e pela contribuição sempre generosa de seu saber.

A todas e todos participantes desta pesquisa por compartilhar as suas vivências, a documentação pedagógica disponibilizada e a confiança que as informações prestadas serviriam para criar potência para o desenvolvimento da qualidade social da alfabetização na RMESP.

Aos (Às) colegas do Grupo de Pesquisa Formação, Atuação de Educadores e Gestão – PUCSP, pelas contribuições, escuta e proposições para o avanço da pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Regionais de Educação, pelo apoio e colaboração à minha formação profissional.

À Capes, pelo apoio no financiamento desta pesquisa.

À PUCSP e à Fundação São Paulo pelo apoio no financiamento desta pesquisa.

WATANABE, Adriana. **Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação**. 2015. 251f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da RMESP (Rede Municipal de Ensino de São Paulo). Analisa em cento e oitenta e cinco documentos do acervo da Memória Técnica Documental da SMESP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), entre 1961 e 2014, a trajetória de aspectos orientadores para o cumprimento dos direitos à educação, os desafios curriculares colocados para o ciclo de alfabetização e os discursos de docentes e gestores no contexto escolar. A análise respalda-se em Arroyo (2008; 2011), Dubet (2008), Gimeno Sacristán (1998; 1999; 2000), Jacomini (2010), Libâneo (2012), Cagliari (2009), Marcuschi (2010), Kleiman (1995), Soares (1995; 2000), Mortatti (2000; 2004; 2006; 2010; 2012), Moysés e Collares (2013), Paro (2011; 2012), Schilling (2014), e Torres Santomé (2013). Os resultados se configuram a partir de três categorias de análise que emergiram, as quais se vinculam às narrativas educativas vividas pelos docentes e gestores na unidade escolar, situada em região de média-alta vulnerabilidade social, aos desafios enfrentados no currículo do ciclo de alfabetização e às relações de poder vivenciadas junto aos gestores. A conclusão aponta para avanços nas políticas públicas de alfabetização no que se refere: aos indicadores relacionados à educação; ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos; definição de Diretrizes Gerais para a Educação Básica; institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ampliação do tempo para os três anos iniciais destinados para a alfabetização das crianças; aprovação do Plano Nacional de Educação; aprovação do Plano Municipal de Educação de São Paulo; bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Identifica-se, por outro lado, como retrocessos das políticas públicas de alfabetização: as duas avaliações externas no ciclo de alfabetização – Provinha Brasil e ANA; a gestão escolar desarticulada das políticas públicas existentes; a fragilidade da Rede de Proteção por não estar totalmente articulada; a lenta efetivação da gestão democrática na educação; as práticas de Medicalização na Educação; as dificuldades para tratar de temas controversos, impedindo a construção de uma cultura escolar dialógica em uma perspectiva libertadora e emancipatória.

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

WATANABE, Adriana. **Public Policies for Literacy Development in São Paulo's Municipal Educational System:**a journey towards the consolidation of the Right to Education.2015.251f.Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

The present research aims at identifying progress and regression in literacy development in São Paulo's Municipal Educational System, through the analysis of public policies and educational practices. One hundred and eighty documents, between 1961 and 2014, from São Paulo's Municipal Education Secretary, were analysed in order to obtain track record of the guidelines for reinforcement of educational rights, the challenges of curriculum implementation during the literacy cycle and evidence of teachers' and administrators' discourse, within the school context. The analyses was based on Arroyo (2008; 2011), Dubet (2008), Gimeno Sacristán (1998; 1999; 2000), Jacomini (2010), Libâneo (2012), Cagliari (2009), Marcuschi (2010), Kleiman (1995), Soares (1995; 2000), Mortatti (2000; 2004; 2006; 2010; 2012), Moysés e Collares (2013), Paro (2011; 2012), Schilling (2014), e Torres Santomé (2013). The findings were grouped in three categories of analyses that emerged from the research process. They are connected to (1) teachers' and administrators' educational narratives from a school situated in a context of medium-high social vulnerability, (2) the challenges faced in curriculum implementation during the literacy cycle and (3) the relationships of power experienced by school administrators. The conclusion points to progress in public policies for literacy development regarding in the following areas: improvement of educational indicators; expansion of Primary School Programme from 8 to 9 years; definition of General Guidelines for Basic Education; regulation of the National Pact for Literacy Development at the Right Age (PNAIC); the increase of the time dedicated to children's literacy development to three years; the approval of São Paulo's Municipal Education Plan; the implementation of a bursary fund for study and research programmes under PNAIC's province; and the implementation of the National Evaluation of Literacy Development (ANA). On the other hand, some regressions in the Public Policies for literacy development can also be identified, such as: the two external evaluations during the literacy cycle: "Provinha Brasil" and ANA; the disarticulation between school administration and existing public policies; the vulnerability of the Protection Network, for not being completely structured; the slow implementation of a democratic administration plan in Education; the medicalization of practices in Education; the difficulties in approaching controversial themes, preventing the development of a dialogic school culture, based on a perspective of freedom and emancipation.

Keywords: Public Policies. Literacy. Curriculum. The Right to Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Mapa de Vulnerabilidade, segundo concentração de população de baixa renda..... | 130 |
| Figura 2. Mapa de Vulnerabilidade, segundo concentração de pobreza..... | 132 |
| Figura 3. Mapa de Vulnerabilidade, segundo concentração de extrema pobreza..... | 133 |
| Figura 4. Mapa de Vulnerabilidade, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS..... | 135 |
| Figura 5. Distribuição de alunos da escola pesquisada, por nível de proficiência em escrita, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA..... | 139 |
| Figura 6. Distribuição de alunos da escola pesquisada, por nível de proficiência em leitura, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA..... | 141 |
| Figura 7. Dados do Censo Escolar, segundo infraestrutura, alimentação, matrículas, equipamentos, saneamento básico, computadores e internet..... | 143 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. IDEB e os resultados de aprendizagens dos anos iniciais das escolas públicas do Brasil..... | 37 |
| Quadro 2. Taxas de aprovação de alunos do 1º. ao 5º. ano no município de São Paulo, período de 2005 a 2013..... | 39 |
| Quadro 3. Amostragem de professores “treinados” e “testados” nas DREMs,1981..... | 53 |
| Quadro 4. Avaliação dos professores participantes do “treinamento” nas DREMs, 1981..... | 53 |
| Quadro 5. Resultados e Metas da 4ªsérie /5º ano, segundo o IDEB..... | 137 |
| Quadro 6. Resultados e Metas da 8ªsérie /9º ano,segundo o IDEB..... | 138 |
| Quadro 7. Níveis de desempenho de escrita, segundo critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA..... | 139 |
| Quadro 8. Resultados gerais, segundo distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita..... | 140 |
| Quadro 9. Resultados da escola pesquisada, segundo distribuição percentual e numérica de alunos por nível de proficiência em escrita..... | 140 |
| Quadro 10. Níveis de desempenho de leitura, segundo critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA..... | 141 |
| Quadro 11. Resultados da escola pesquisada, segundo distribuição percentual e numérica de alunos por nível de proficiência em leitura..... | 142 |
| Quadro 12. Caracterização dos docentes, gestores e funcionários da escola pesquisada..... | 146 |
| Quadro 13. Avanços observados nas Políticas Públicas de Alfabetização..... | 223 |
| Quadro 14. Retrocessos considerados nas Políticas Públicas de Alfabetização..... | 225 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Políticas públicas voltadas à alfabetização na RMESP, segundo documentos do período de 1961 a 2015..... | 42 |
| Tabela 2. Tabela da região Leste 1, segundo distribuição numérica da população de baixa renda..... | 131 |
| Tabela 3. Tabela da população da região Leste 1, com renda <i>per capita</i> de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo..... | 133 |
| Tabela 4. Tabela da população da região Leste 1, com renda <i>per capita</i> de até $\frac{1}{8}$ de salário mínimo..... | 134 |
| Tabela 5. População da região Leste 1, segundo grau de vulnerabilidade alta e muito alta..... | 136 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AACD | Associação de Assistência à Criança Deficiente |
| AD | Assistente de Direção |
| ALF | Alfabético |
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| APROFEM | Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo |
| ATE | Auxiliar Técnico Educacional |
| AVE | Assistente de Vida Escolar |
| CAA | Caderno de Apoio e Acompanhamento |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CADúnico | Cadastro Único |
| CAPS | Centro de Atenção Psicossocial |
| CAPS | Centro de Atenção Psicossocial Adulto |
| CAPS AD | Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas |
| CAPSI | Centro de Atenção Psicossocial Infantil |
| CCA | Centro para Crianças e Adolescentes |
| CEFAI | Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão |
| CEMEI | Centro de Educação Municipal de Educação Infantil |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CJ | Centro para Juventude |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| CRAS | Centro de Referência de Assistência Social |
| CREAS | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| DOT-P | Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica |
| DRE | Diretoria Regional de Educação |
| DSM | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| EF | Ensino Fundamental |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |

| | |
|---------|--|
| ETEC | Escola Técnica Estadual de São Paulo |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FATEC | Faculdade de Tecnologia de São Paulo |
| FEUSP | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo |
| HC | Horário Coletivo |
| HQ | História em Quadrinho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| ICIRA | Instituto Chileno para a Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPVS | Índice Paulista de Vulnerabilidade Social |
| JEIF | Jornada Especial Integral de Formação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LP | Língua Portuguesa |
| MAT | Matemática |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOVA | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| NAAPA | Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem |
| NASF | Núcleo de Apoio à Saúde da Família |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| OIGs | Organizações intergovernamentais |
| OINGs | Organizações Internacionais Não-Governamentais |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEA | Plano Especial de Ação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PMSP | Prefeitura Municipal de São Paulo |
| PIC | Programa Intensivo no Ciclo I |
| PNAIC | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROF(a) | Professor(a) |

| | |
|---------|--|
| PROFA | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| PS | Pré Silábico |
| PUCSP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| QEdu | Portal Educacional |
| RMESP | Rede Municipal de Ensino de São Paulo |
| RP | Recuperação Paralela |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SALF | Silábico Alfabético |
| SAICA | Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes |
| SCV | Silábico com Valor Sonoro |
| SD | Sequência Didática |
| SEA | Sistema de Escrita Alfabética |
| SEADE | Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados |
| SGP | Sistema de Gestão Pedagógica |
| SIHELE | Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| SINDSEP | Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo |
| SINESP | Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo |
| SINPEEM | Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo |
| SMADS | Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SMESP | Secretaria Municipal de Educação de São Paulo |
| SSV | Silábico Sem Valor Sonoro |
| SUAS | Serviço Único de Assistência Social |
| TeCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TOF | Toda Força ao 1º. ano do Ciclo I |
| UBS | Unidade Básica de Saúde |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |

*Não seremos de todo infelizes se pudermos
contar a nós mesmos a nossa história. Se nos
for garantido o direito ao conhecimento de
nós mesmos
como profissionais.*

Miguel G. Arroyo, 2011.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 1. ALFABETIZAÇÃO:algumas velhas e novas histórias..... | 30 |
| 1.1. Aspectos da História da Alfabetização no Brasil..... | 30 |
| 1.2. Aspectos das Políticas Públicas da Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 1961 a 2014 – Memórias do Acervo Municipal..... | 41 |
| 1.3. Marcos legais sobre os direitos sociais e educacionais das crianças no Brasil. | 80 |
| 1.4. Alguns desafios para uma escola que se propõe justa..... | 91 |
| 1.4.1.Desejo por uma escola pública justa..... | 97 |
| 1.4.2.Competição escolar não tem imparcialidade..... | 99 |
| 1.5. Reflexões curriculares em contextos de alfabetização..... | 105 |
| 1.5.1 Alfabetização e Letramento – referentes fundantes..... | 111 |
| 1.5.2.Oralidade e Letramento como práticas sociais..... | 115 |
| 1.6. Alfabetização em uma perspectiva emancipatória..... | 121 |
| 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DE PESQUISA..... | 129 |
| 2.1. Cenário da pesquisa..... | 129 |
| 2.2. Sujeitos pesquisados e o percurso da pesquisa..... | 145 |
| 2.2.1. Coleta de dados - tensões e descobertas..... | 149 |
| 2.3. Pesquisa de abordagem qualitativa..... | 151 |
| 2.4. Pesquisa bibliográfica e análise documental..... | 153 |
| 2.5. Pesquisa de campo: observação e entrevista..... | 154 |
| 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: desvelando os discursos..... | 157 |
| 3.1. Categoria 1: Narrativas educativas vividas e vulnerabilidade social..... | 158 |
| 3.2. Categoria 2: Currículo no ciclo de alfabetização..... | 172 |
| 3.3. Categoria 3: Gestão escolar e relações de poder..... | 199 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 215 |
| REFERÊNCIAS..... | 232 |
| APÊNDICE..... | 247 |
| ANEXOS..... | 248 |
| NOTA EXPLICATIVA..... | 250 |



Cândido Portinari. Guerra, 1952–1956

Painel a óleo/ madeira compensada 1400 x 1058cm

Cândido Portinari. Paz, 1952–1956

Painel a óleo/madeira compensada 1400 x 953cm

INTRODUÇÃO

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. (...) Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.

Paulo Freire¹

A história teve início em 1991, numa sala de aula de escola de bairro como professora contratada para atuar no curso extracurricular de Inglês junto a crianças de quatro a seis anos. Muita diversão com cenas musicais, brincadeiras, jogos, sorrisos e felicidade marcaram este início de experiência pedagógica. Foi interessante e provocador o aventurar no ensino da segunda língua com crianças que estavam em processo de alfabetização da língua materna. Na época, surpreendeu-me o fato de as crianças aprenderem e fazerem uso da língua estrangeira em situações de comunicação do cotidiano. Enquanto iniciante da vida profissional causava-me estranhamento o mundo real da sala de aula e da escola, distante, sobretudo, das teorias consideradas no curso de Pedagogia que também realizava. Parafraseando Arroyo (2011), minhas imagens foram se “quebrando” à medida que me deparava com situações problemáticas no espaço escolar. Os embates conceituais internos em confronto com os apresentados na realidade foram, gradualmente, forjando uma identidade de educadora.

As vivências como educadora, naquela época, foram marcadas a partir de atividades desenvolvidas em uma instituição escolar privada que tinha como referência a concepção de educação infantil preparatória para o ensino fundamental, a partir da lógica da “prontidão” para a alfabetização. Experiências essas com base em pressupostos neuropsicológicos, envolvendo também o planejamento das atividades “previamente” pronto, diário e por atividade, geralmente dividido por funções executivas: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, coordenação viso motora, entre outros. As atividades eram cronometradas e

¹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 55-56.

mecânicas; as próprias crianças habituavam-se a terminar uma tarefa e pedir a próxima e, assim por diante, característica essa, sobretudo, marcante dos anos 80/90.

Os recursos disponibilizados naquela época eram insuficientes para refletir, desvelar a realidade e compreender possíveis motivos ou situações das quais, algumas crianças não conseguiam participar do proposto pedagogicamente. Observava-se certo estranhamento ao verificar o afastamento entre o idealizado e o materializado em sala de aula com os(as) educandos(as). Não imaginava que a concepção de educação por mim reproduzida, jamais criaria possibilidades reais para a diversidade de crianças na sala de aula. No entanto, o fato de algumas crianças não aprenderem ao proposto, tornou-se para mim, como docente, elemento mobilizador e impulsionador em busca de respostas.

Essas experiências trouxeram outros significados e levaram-me para estudos posteriores. Em 1995, ingressei em um curso de pós-graduação *Lato sensu* em Psicomotricidade e, no ano seguinte, em 1996, em Psicopedagogia. Fase alucinante de descobertas, pesquisas, intervenções, sobretudo, no sentido de refletir e compreender o impacto de diferentes práticas pedagógicas criadas com o intuito de possibilitar às crianças a superação das tensões no processo de escolarização decorrentes, via de regra, de fatores sociais, educativos, cognitivos e familiares.

Em 1999, ingressei na Rede Municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo e, em 2000, fui designada para atuar em uma escola situada na periferia de São Paulo, ao lado de um aterro sanitário. Nesta época, o poder público mais significativo na região era manifestado pela presença de carros do exército na comunidade, considerada extremamente pobre². Experiência inesquecível que marcou fortemente a minha trajetória docente. Deparei-me com questões humanas e sociais as quais dificilmente poderiam ser expressas nas aulas da graduação, principalmente pela distância existente entre o meio acadêmico e a realidade social. Lembro-me do dia da atribuição de aulas. Os docentes queixavam-se e preocupavam-se com um grupo de educandos (as), entre eles(elas), alguns/algumas com deficiências (física, intelectual e auditiva) que não estavam alfabetizados nos segundos e terceiros anos do ensino fundamental.

Outra surpresa foi descobrir como ingressante, no serviço público municipal de São Paulo, que havia uma escala de pontuação de tempo na carreira classificatória para a escolha de turmas na escola. Sendo assim, com uma classificação baixa em relação aos meus colegas

² Atualmente existe um Centro Educacional Unificado – CEU, o qual transformou, potencialmente, as relações sociais, culturais e educacionais daquela comunidade, com vasta programação cultural e educativa.

fiquei em último lugar na escolha de aulas para regência. Durante a escolha percebi que a sala do terceiro ano não era escolhida, até que chegou a minha vez e eu a escolhi, afinal era a única opção. Fiquei temerosa. Apesar de já ter alguma experiência como docente, em escola particular na Educação Infantil e Ensino Fundamental, percebi rapidamente que o currículo trabalhado na particular não se coadunava com o da pública. Ainda não dimensionava que o contexto em que a escola estava inserida, haveria de ser elemento essencial para a construção curricular. Estava acostumada com a alfabetização na pré-escola, com condições muito favoráveis, como: pais participativos na vida escolar das crianças, material didático em quantidade suficiente, crianças com atendimento de saúde, quando necessário, entre outros, coordenação pedagógica e direção trabalhando em conjunto; ou seja, deparei-me com uma realidade significativamente diferente quando comparada à enfrentada na escola pública na qual ingressei. Nesse momento acumulava cargos, como professora, tanto na escola particular, como na pública.

Na escola pública, localizada em região de alta vulnerabilidade e risco social na cidade³, foram dois anos que oportunizaram momentos de emoções extremas e o planejamento com os (as) educandos(as) de diferentes projetos.

Lembro que a escola tinha uma poeira no ar, pois a terra batida do chão ao redor da escola entrava junto com as crianças, jovens e funcionários. Penso que o contraste que vivia naquela época, entre uma “escola para rico” e “uma escola para pobre”, sensação permanentemente incômoda, produziu um desejo e crença de que poderia, ao menos, pensar em uma estética que valorizasse aquele ambiente quase inóspito, sem produções dos educandos (as) nas paredes, sem enfeite algum; nada além de tijolos nas paredes pintados de amarelo, além do pó de barro seco das ruas do entorno.

Entre as várias situações vivenciadas, uma delas foi extremamente impactante. Tinha o hábito de cumprimentar os(as) educandos(as) com um beijo e/ou um abraço. Até que certo dia, um menino entrou na sala e fui cumprimentá-lo, como de costume, com um abraço e, para a minha surpresa, a dor dele foi percebida por meio de um grito bem alto, a cabeça inteira com edemas provenientes de possíveis ‘espancamentos’. Fiquei desesperada e fui procurar a ajuda da coordenação da escola. A coordenadora pedagógica da escola entrou em contato com a família e com o Conselho Tutelar. Para aumentar o meu desespero, a criança

³ SMADS. Geoatlas Socioassistencial.

sumiu e nunca mais retornou à escola. Profunda tristeza em perder para a violência, na tentativa de resgatar uma vida. Não soubemos o que aconteceu depois. Sensação de perda.⁴

Após um tempo na docência, fui convidada para ser coordenadora pedagógica do ensino fundamental na rede particular e, concomitantemente, professora alfabetizadora na RMESP. Na escola pública vivia a angústia de pensar e ir além das questões educacionais, apoiar as crianças em suas necessidades mais básicas, por meio do diálogo, da escuta, do acolhimento, passando pelo material escolar, vestuário, livros, entre outros; destinava atenção também para o alcance dos resultados desejados na alfabetização do grupo. Na escola particular, por sua vez, como coordenadora pedagógica, vivenciava a angústia dos docentes que ansiavam que o processo de ensino-aprendizagem lograsse resultados mais abrangentes. Com base em experiências tão diversas, optei por atuar somente na escola pública, uma vez que considerava esse desafio como uma sinalização e significado de que se fazia necessário lutar concretamente por uma educação democrática. Luta permanente em todos os tempos e espaços ocupados na carreira do magistério municipal.

Em outra escola pública municipal de ensino fundamental que também trabalhei localizava-se em uma região de alta vulnerabilidade e risco social, como comumente se diz, muro com muro com a comunidade, espaço esse que permitiu vivenciar experiências de resgate de cidadania, escolarização, aprendizagem de educandos (as), incluindo a transformação da educadora, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos relacionados à humanização do cotidiano escolar.⁵

Outra experiência marcante foi a conversa com uma criança de sete anos que havia quebrado o braço da colega na hora do recreio e, no momento da tentativa de diálogo tivemos como contrarresposta, uma reação de violência. A criança revidou com vários socos e chutes; momento frustrante como educadora. Situação também problemática para enfrentar foi a de uma mãe que chegava frequentemente alcoolizada na escola, entrava gritando, empurrando sua filha, chamando-a de “diaba”. Foram muitas conversas com ambas, que acabaram por resultar positivamente em mudança de vida como expressa na frase em um final de ano: “obrigada professora, por fazer amar a minha filha”.

⁴ Essas vivências deram sentido e significado para o trabalho que atualmente desenvolvo na coordenação do Naapa, na SME (2015).

⁵ Nessa escola, aos sete meses de gravidez, adentrou um homem armado, enquanto fazíamos a entrada com todas as crianças dos 1ºs e 2ºs anos, disparou contra o vigia da escola, atingindo-o fatalmente. Resultado da violência sofrida por todos e, no meu caso, o impacto se deu por conta da iminência de um nascimento prematuro, razão pela qual tive de ser afastada da escola e permanecer em repouso absoluto, por dois meses.

Tais situações vivenciadas na escola pública, entre outras, foram evidenciando diferentes aspectos do cotidiano escolar que mereciam investigação, como: cuidado, acolhimento, humanização, ética, política, profissional, a dimensão trabalho, além do estritamente pedagógico, mais especificamente, o educativo-humano. Somente os conteúdos previstos em meu plano de alfabetização não bastavam. A dimensão do trabalho com o conhecimento de mundo ampliava as possibilidades educativas, junto àquela comunidade.

Mais à frente, entre 2005 e 2013, trabalhei com formação continuada de professores alfabetizadores e de coordenadores pedagógicos, além de acompanhamento de cursos de professores especialistas, como Assistente Técnico Educacional, em uma Diretoria Regional de Educação, órgão intermediário entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas, em um setor de formação continuada de professores e gestores, nomeado Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOTP. Ministrei cursos na área de Língua Portuguesa com ênfase em alfabetização (PROFA), gestão pedagógica e coordenação pedagógica; participei de várias assessorias na Secretaria Municipal de Educação, com especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e nas diversas modalidades e etapas da Educação Básica. As muitas possibilidades de trabalho também refletiram no dimensionamento de problemas e conflitos enfrentados nessas instâncias oficiais. As vivências deste período me permitiram aprender a ser o que se nomina de “formadora”, expressão que me causava estranheza, pois lembrava “fôrma” - “espaço restrito” para colocar uma massa com os ingredientes na medida certa e esperar o produto desejado sempre do mesmo jeito. Ficava em constante conflito ao mencionar e me definir nesta função. Em diversos momentos, por mais que tentasse me libertar de conceitos e regras rígidas, penso ter desenvolvido o meu trabalho nesses “moldes”, por longo tempo.

Na busca de novos significados no campo da formação e implantação de políticas públicas, em 2006 iniciei o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, participando de atividades tanto na Educação como no Instituto de Psicologia, investigando e estudando a aprendizagem das crianças e as práticas de alfabetização. Descobertas e encantamentos por novas possibilidades junto aos professores, Yves de La Taille, Lino de Macedo, Elba de Sá Barreto, Maria Helena de Souza Patto, Marcos Garcia Neira, Marieta de Souza Nicolau, que exploraram conceitos e aspectos valiosos e fundamentais para a minha formação e para o cenário educacional. Esta etapa foi concluída em 2008.

Em 2011, iniciei a docência no ensino superior, no curso de Pedagogia com a disciplina Alfabetização e Letramento, numa Instituição privada, em que pude compartilhar muitas experiências com pessoas/estudantes cheios de sonhos, ideais e também com dificuldades financeiras para pagar as mensalidades. Foi impactante descobrir que o perfil de estudantes da escola pública também se fazia presente no ensino superior. A persistente dificuldade para aprender alguns dos conteúdos discutidos na graduação, por parte dos estudantes, novamente me instigou à condição de reinventar o planejamento com o intuito de dialogar com o contexto real de cada turma.

O ingresso no doutorado teve início em 2012, no Programa de Linguística Aplicada, com a temática sobre gestão escolar. Após o primeiro semestre, conscientizei-me que teria dificuldade em prosseguir a carreira na Educação com a titulação de linguista, uma vez que os editais dos concursos de universidades públicas na área da Educação tendencialmente não contemplam esta modalidade de titulação, em nível doutorado. Por esta razão, solicitei transferência, ao final do primeiro semestre, para o Programa de Educação: Currículo. Novo início, no Programa de Educação: Currículo, as disciplinas obrigatórias e optativas, um ganho inestimável.

Em 2013, atuei como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁶ com uma turma de professores alfabetizadores, os quais compartilharam as suas experiências, construíram suas memórias de alfabetização e o percurso de vida pessoal e profissional – vivência inesquecível. Os encontros dessa formação continuada eram planejados coletivamente com outros Orientadores de Estudo de forma a possibilitar a discussão dos cadernos de formação propostos pelo Ministério da Educação para todo o Brasil. Revisitamos algumas teorias, práticas e refletimos o nosso percurso em relação à alfabetização e ao letramento de nossos(as) educandos(as) da Rede Municipal.

Em 2014, por meio de inscrição no edital da UNESP⁷ atuei como formadora de Orientadores de Estudos, enfrentando mais esse desafio, o qual considerei como o mais impactante. O processo da formação, dos encontros com os Orientadores de Estudos encantadores e desafiadores, a turma foi acolhedora e contribuiu para o crescimento do

⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação – MEC e as secretarias Estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram o compromisso previsto no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, ao final do 3º. ano do ensino fundamental. (Portaria n.867, de 4 de jul.2012, conforme Anexo A).

⁷ Processo Seletivo Simplificado para Função de Formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para Vagas Remanescentes e Cadastro de Reserva Proex - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Edital Proex n.003/2014. Fonte: <<http://unesp.br/portal#!/proex/editais/editais-proex/>>. Acesso em: 20 mai.2014.

coletivo, compartilhando experiências, saberes, conflitos, aprendizagens, contradições, momentos sublimes e, especialmente importantes para a Educação nesse município.

Apesar dos esforços voltados à concretização da formação dos professores alfabetizadores, obtivemos uma adesão no município, aproximadamente, cinquenta por cento dos professores da Rede inscritos nos cursos oferecidos no ano de 2014. A justificativa provável a esse nível de adesão assenta-se na hipótese de que com o aumento ocorrido no referido ano da carga horária de 120 horas para 200 horas de curso e a bolsa recebida no valor de duzentos reais para os professores alfabetizadores, comparativamente, em São Paulo não foi relevante, se confrontada aos percentuais de outros municípios do Brasil.

Ainda em 2014, após um longo período de trabalho em órgão central, retornei para a escola designada como coordenadora pedagógica na mesma Rede de Ensino e, novamente foi oportunizado vivenciar os problemas do cotidiano de uma escola de ensino fundamental situada em região de média vulnerabilidade social, repleta de casos com violência e problemas enfrentados pela gestão escolar e equipe docente. Uma das situações do cotidiano, por exemplo, de extremo desafio para os docentes e a equipe gestora foi uma adolescente de treze anos, acolhida em serviço de abrigamento⁸ porque diante dela, seus pais morreram queimados. Ela tinha dificuldades em adequar-se à proposta pedagógica da escola; permanecia por curto espaço de tempo na sala de aula e, na maioria das vezes, agia com agressividade, ainda mais, se contrariada. Com frequência, adormecia na escola por conta da medicação que fazia uso; por vezes, vinha à escola extremamente agitada.

Tentei construir, em parceria com os docentes, uma proposta de trabalho compartilhada nas salas de aula, assim como o oferecimento de oficinas apropriadas para atender à diversidade presente no espaço escolar. A adesão dos docentes foi difícilíssima com diferentes alegações: “(...) não sou paga para ser babá de louca”, “(...) não entro na sala com outro regente porque não quero invadir o espaço dele”, “(...) não sei o que fazer com os alunos com dificuldade”. Enfim, pela reação dos docentes foi possível observar que a

⁸ SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes - o abrigo é um serviço de proteção social especial de alta complexidade, previsto no Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Tem a finalidade de oferecer acolhida às crianças e adolescentes com idade entre 0 e 17 anos, cujas famílias ou responsáveis encontram-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, respeitando-se os princípios legais da brevidade e excepcionalidade. Funciona como moradia transitória até que seja viabilizado o retorno à família de origem/extensa ou o encaminhamento para família substituta (procedimento realizado por meio da Vara da Infância e da Juventude). Funciona 24 horas por dia. As crianças e adolescentes que necessitam deste serviço são encaminhadas pela CAPE – Coordenadoria de Atendimento Permanente e de Emergência, Agentes de Proteção Social, CRAS, Varas da Infância e da Juventude, Conselho Tutelar e Delegacias de Polícia, além de procura espontânea. Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/criancas_e_adolescentes/index.php?p=3189>. Acesso em: 18 mai.2015.

resistência à adoção de novas posturas encontrava-se atrelada a um olhar focado nas deficiências e não nas reais possibilidades de reconfiguração do espaço escolar. A escolha por mencionar tal experiência emblemática nesta Rede de Ensino reafirma a necessidade do novo programa chamado Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA⁹, concebido para apoiar e acompanhar as equipes escolares e para trabalhar junto à Rede de Proteção Social¹⁰ do território¹¹. O que enfatizo é a necessidade de pensar a escola pública, no sentido de criar possibilidades a que enfrente os desafios do cotidiano, uma vez essa realidade educacional configura-se como complexa e multifacetada.

No segundo semestre de 2014, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para coordenar a implantação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA – com o objetivo de articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no município; apoiar e acompanhar as equipes gestoras e docentes, considerando os problemas na/da escolarização, sobretudo, os decorrentes de questões sociais, cognitivas e familiares. Tal desafio foi aceito com o compromisso pessoal e profissional junto à escola pública desta cidade, apesar das considerações sobre a responsabilidade do prazo de dezoito meses finais à conclusão e depósito da presente tese.

A temática desta pesquisa emerge assim, entrelaçada nesse contexto desafiador e mergulha nas trajetórias e tempos de educandos (as) e educadores(as) em um específico território escolar. São vidas repletas de conquistas, alegrias, angústias, desrespeito, afetos, violência, entre outros aspectos, alguns de extrema complexidade, os quais foram e são enfrentados pelos profissionais que atuam na escola - gestores, docentes, equipe de apoio,

⁹ Portaria SME n. 6.566, de 24 nov.2014. (Anexo B).

¹⁰ Ação integrada entre instituições, para atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal: sob ameaça de violação de direitos por abandono, violência física, psicológica ou sexual, exploração sexual comercial, situação de rua, de trabalho infantil e outras formas de submissão que provocam danos e agravos físicos e emocionais. Os serviços de uma Rede de Proteção estão articulados com a Secretaria da Saúde, Secretaria da Educação, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos, com um fluxo organizado de procedimentos a partir dos sinais de alerta. O atendimento visa fortalecer os vínculos familiares, prevenir o abandono, combater estigmas e preconceitos, assegurar proteção social imediata e atendimento interdisciplinar. E contribui de forma integrada para a redução da violência contra a criança e o adolescente, principalmente no que se refere à violência doméstica e sexual. Fonte: <http://www.institutogrpcom.org.br> Acesso em: 18 mai.2015.

¹¹ Segundo Milton Santos, território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. (SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. **Revista Geo UERJ**, ano 10, v.2, n.18, p.24-42, 2º.sem.2008. Fonte: <www.geouerj.uerj.br/ojs>. Acesso em: 18 mai.2015. Fonte: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1389/1179>>. Acesso em: 18 mai. 2015. ISSN 1981-9021.

educandos (as) e comunidade escolar como um todo. São, enfim, histórias de conquistas e de superação de desafios.

Com base nas inúmeras situações dilemáticas vivenciadas e observadas nas diferentes escolas, ao longo desses 25 (vinte e cinco) anos de magistério, é que se tornou possível a definição do objeto de estudo da presente pesquisa. Considerando a diversidade temática interfaciada ao objeto desta pesquisa, fez-se necessário eleger algumas categorias de análise, as quais se tornaram eixos de investigação, quais sejam: currículo, alfabetização e letramento, políticas públicas e avaliação da alfabetização.

A presente pesquisa centra-se na seguinte questão norteadora:

As políticas públicas da RMESP têm oferecido oportunidades aos (às) educadores (as) para se qualificarem pedagógica e socialmente para que a escola seja mais justa no ciclo de alfabetização?

O objetivo central da investigação é:

- Identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da RMESP

Os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar os documentos disponíveis relativos ao processo de alfabetização, no setor da Memória Técnica Documental, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;

- Analisar as práticas educativas no ciclo de alfabetização de uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental;

- Analisar os desafios de educadores (as) no ciclo de alfabetização.

As hipóteses que se sustentam, tendo em vista a questão problematizadora e os aspectos dela decorrentes são: a) de que percentual significativo de profissionais da educação da RMESP encontra-se desinformado sobre o processo histórico das políticas públicas de alfabetização no município de São Paulo, uma vez que, apesar da constatação dos altos índices de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, parcela expressiva de educadores(as) tendem a repetir as práticas ditas tradicionais de alfabetização, com o intuito de conquistar êxito na aprendizagem de seus(suas) educandos(as); b) de que são constatados inúmeros discursos pedagógicos centrados em práticas excludentes e tradicionais, o que se

tornam reveladores da “falta de pertencimento” dos(as) educadores(as) na construção de políticas públicas, c) relativo desconhecimento da possibilidade de articulação da Rede de Proteção no território, para fortalecer as ações intersetorias e intersecretariais, necessárias ao atendimento integral do munícipe, no caso os(as) educandos(as) e as suas famílias/responsáveis; questões essas que impactam diretamente no alcance da qualidade social e de uma escola mais justa e, mais especificamente, no processo como um todo do ciclo de alfabetização, objeto desta investigação.

Decorrente dos aspectos desafiadores pontuados reafirma-se a importância de retomar o processo histórico da construção das políticas públicas voltadas à alfabetização na cidade de São Paulo. Registra-se também, do ponto de vista documental, a inexistência desse panorama tanto no acervo da Memória Técnica Municipal, quanto no banco de dissertações e teses da USP, assim como, em plataformas de domínio público, CAPES e PUCSP.

Contudo, ressalta-se que no processo de busca documental, entre os documentos da SMESP, encontrou-se uma revista retratando os “50 anos de pré-escola municipal”, a qual menciona em alguns trechos, questões relativas ao histórico da alfabetização no município.

Isto posto, destaca-se que a escrita desta tese resulta da contribuição de muitos fios, de diferentes tessituras e, da determinação contundente da pesquisadora de explicitar, ao menos alguns aspectos, que redundaram em transformações e/ou impactos de ordem educativa, sínteses de políticas públicas descontínuas, mais especificamente, de políticas de governo e não de Estado.

As questões acima enunciadas encontram-se explicitadas no desenvolvimento dos capítulos, os quais se configuram a partir da condição simultânea, para efeito comparativo, de algumas velhas e novas histórias sobre alfabetização na RMESP.

A presente tese compõe-se de três capítulos. O primeiro, sob o título *Alfabetização: algumas velhas e novas histórias*, resgata alguns aspectos das Histórias da Alfabetização no Brasil, retomando questões precisamente discutidas por diferentes autores, entre eles: Magda Soares, Maria do Rosário Longo Mortatti, Luiz Carlos Cagliari, entre outros. (SOARES, 1999, 2000; MORTATTI, 2000, 2001, 2004, 2005, 2010; CAGLIARI, 2009).

Apresenta-se a análise documental realizada no acervo do setor da SME, Memória Técnica Documental, por meio da qual foram resgatados cento e oitenta e cinco documentos que compuseram a trajetória das políticas públicas sobre alfabetização na RMESP. Com base nos dados coletados construiu-se uma linha do tempo das políticas públicas com destaque para as práticas e concepção de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São de

Paulo, referente ao período de 1961 a 2014, incluindo a política de alfabetização: o *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* – PNAIC – programa viabilizado por meio de acordos estabelecidos entre os governos federal, estaduais e municipais do Brasil, em 2012. Tal Programa de alfabetização, enquanto política pública foi considerada na pesquisa em questão, a partir da mobilização de esforços ao enfrentamento da exclusão, da retenção e do fracasso escolar de inúmeras crianças.

Na sequência, apresenta-se texto com breve percurso dos direitos previstos em diferentes documentos os quais expressam a importância de avaliar continuamente, os modos como são expressos os direitos a escolarização dos(as) educandos(as) que, na prática e vida escolar, são aspectos insuficientes para a garantia de uma escola mais justa no ciclo de alfabetização.

Com base nas considerações dos aspectos da história da alfabetização no Brasil e no município de São Paulo, os marcos legais, para a construção de políticas públicas sobre a infância e educação, ancoram-se no debate a respeito de uma escola pública que se propõe justa, com contribuições, principalmente, de Dubet e Schilling.

As questões referentes ao currículo, em contextos de alfabetização, contemplam abordagem nos conteúdos da língua e na perspectiva do letramento, articulada à concepção de currículo num viés crítico e emancipatório, com vistas a aprofundar os saberes significativos para a apropriação da língua portuguesa no ensino fundamental.

A análise e a compreensão das práticas educativas na/da escola pública configuram-se como elementos de experiências e possibilidades de investigação e produção de saberes fundamentais às criações curriculares. Acresce-se a esta questão, um cenário que se apresenta, cotidianamente, conflituoso e contraditório em aspectos essenciais para a vida humana, na qual fazem a diferença a “humanização” e a “socialização” na comunidade.

O segundo capítulo explicita os *Caminhos Metodológicos*, assim como, justifica a opção pela trajetória adotada, a partir de processo de busca de explicações causais para a problemática investigada. Daí, o esforço permanente de observações, reflexões, análises e sínteses para desvelar as realidades existentes no espaço escolar investigado, em sua natureza e vida, de forma a criar sentido e significado a esta produção. O cenário, os sujeitos da pesquisa, a opção pela pesquisa qualitativa, as técnicas e métodos utilizados para coleta e análise de dados são apresentados no decorrer do texto.

O terceiro capítulo, *Apresentação e análise dos dados* ao contemplar a apresentação, a análise e discussão dos dados tendo como referencial a pesquisa qualitativa, permitiu reunir, organizar e analisar conteúdos de entrevistas, discussões em grupo, pesquisas e áudio.

Por fim, o texto *Considerações finais* apresenta como contribuição à luz das políticas públicas de alfabetização na RMESP e da proposição de uma escola mais justa no ciclo de alfabetização.

1. ALFABETIZAÇÃO: algumas velhas e novas histórias

Bom é corromper o silêncio das palavras.
Manoel de Barros¹²

1.1. Aspectos da história da Alfabetização no Brasil

A escola pública brasileira ainda enfrenta desafios de diversas ordens relacionados ao processo de alfabetização das crianças que ingressam nos primeiros anos do ensino fundamental. As políticas públicas de alfabetização, especialmente no município de São Paulo, contexto desta pesquisa, preconizaram diversificadas estratégias envolvendo materiais didáticos, jogos, livros de literatura, além de encontros de docentes para formação continuada, da criação do plano nacional do livro didático, da implantação do horário de estudo coletivo, entre outros esforços, com o intuito de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Contudo, apesar de avanços nos indicadores de qualidade educacionais, as avaliações externas ainda expressam insatisfatórios resultados de aprendizagem quando relacionadas aos critérios previamente estabelecidos. Explicitam tais avaliações que os pressupostos e as ações desenvolvidas, ainda, não suprem as necessidades exigidas pela realidade da escola pública, sobretudo no que diz respeito ao ciclo de alfabetização.

Ao longo da história do processo de alfabetização na realidade brasileira, segundo estudos de Cagliari (2009), Mortatti (2000;2004;2006;2010;2012) Soares (2000), Arroyo (2011), Charlot (2000), Collares e Moysés (2011), Dubet (2008), entre outros, foram criadas inúmeras políticas públicas, além da mobilização de educadores e pesquisadores, no sentido de promover a superação das questões ligadas ao fracasso escolar na alfabetização. Um dos pontos recorrentes no debate dessa temática, por décadas, diz respeito aos métodos de alfabetização. Contudo, apesar de inúmeras experiências na aplicação de diferentes métodos e concepções no ensino da leitura e escrita, documentos evidenciam a persistente dificuldade nacional, expressa, por exemplo, na “meta 5”, fixada no Plano Nacional de Educação (Anexo

¹² BARROS, Manoel. **Retrato do artista enquanto coisa**. São Paulo: Leya, 2013.p.9.[Biblioteca Manoel de Barros].

C),qual seja, “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º. ano do Ensino Fundamental”.(BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, 2014).

A “meta 5”,do Plano Nacional de Educação, congrega multiplicidade de elementos a serem considerados e refletidos,como: formação continuada, parcerias institucionais,formação *stricto sensu*, conjunto de políticas públicas, sistemática de avaliações externas, educação sob uma perspectiva inclusiva, formação inicial, recursos orçamentários, condições estruturais, sociais, familiares, metodológicas; enfim, um conjunto de variáveis complexas que demandam alargamento de visão e de postura no que concerne ao planejamento e às ações governamentais e da sociedade civil, em busca de soluções em escalas de curto, médio e longo prazos.

Sendo assim, o cerne de investigação, especificamente neste estudo, teve como base um recorte da persistente problemática do fracasso escolar na alfabetização, com destaque para os desafios colocados para uma escola mais justa no ciclo de alfabetização; daí porque, a concepção de alfabetização escolar é entendida como:

[...] um processo de *ensino-aprendizagem* (grifo nosso) da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais. (MORTATTI, 2010, p. 329).

Para compreender os diferentes momentos em que o Brasil atravessou na discussão sobre o ensino da leitura e da escrita, Mortatti (2006) analisou diversos documentos históricos sobre esta temática e, a partir do período republicano considerou quatro momentos cruciais que dizem respeito à transmissão e ao ensino da leitura e escrita.

No denominado primeiro momento, “A metodização do ensino da leitura”, Mortatti (2006) assinala a dificuldade da época em conseguir locais e materiais para as poucas escolas existentes até o final do império brasileiro. Naquele período, um dos principais recursos utilizados eram as chamadas “Cartas ABC”, as quais primeiramente eram lidas e depois transcritas. O ensino da leitura basicamente utilizava-se de métodos da soletração, fônico e da

silabação e para o ensino da escrita preconizava-se o ensino com base em cópias, ditados, o treino da caligrafia e ortografia.

Registra-se nesta pesquisa, a significativa influência que a cartilha *Método Castilho*¹³, assim denominada em sua segunda edição, em 1853; utilizava textos narrativos com lições geradas a partir de cada um deles. Destaca-se também a Cartilha de *João de Deus* (1830-1896), a qual serviu de modelo para muitas outras até hoje. Tinha predomínio de atividades de escrita, apesar de apresentar atividades de leitura.

Cagliari (2009) conta que foi encontrada uma cartilha na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro que pertenceu a D. Pedro II, publicada em 1859, por outro Castilho, agora brasileiro, Francisco Alves da Silva Castilho, diferenciada em sua concepção, uma vez que se centrava na leitura de palavras inteiras e não em fragmentos, letras ou sílabas.

A partir dessas duas principais referências, surgiram inúmeras cartilhas produzidas com base nos métodos sintéticos e analíticos, principalmente, desde o final do século XIX, período marcado pela Proclamação da República. Tais produções foram alvo de inúmeros embates educacionais, sobretudo para justificar qual entre os métodos para alfabetizar as crianças, principalmente na educação pública, se fazia melhor e mais adequado.

Mortatti (2006), em seus estudos, revela que para alcançar o ideal republicano de uma nova ordem política e social e universalizar a escola, foi criado um ideário educacional para alcançar as massas iletradas. Tal proposta foi deflagrada ao final do século XIX, período em que o ensino da leitura e da escrita passou a ser configurado como método, ou seja, “tecnicamente ensinável”, pressupondo a necessidade de profissionais preparados para a sua execução. Sob esse ponto de vista, Mortatti (2006) ainda afirma que,

[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo - para o Estado e para o cidadão - : o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006, p.3).

O segundo momento, denominado “A institucionalização do método analítico”, por Mortatti (2006), iniciado segundo a autora, em 1890, considerou a reforma da instrução

¹³ Famosa cartilha elaborada por Antonio Feliciano de Castilho, chamada *Metodo portuguez*, publicada em 1850. Empregou “alfabetos picturais ou icônicos”, também utilizados na Grécia antiga e, até hoje utilizados. (CAGLIARI, 2009, p. 25).

pública no Estado de São Paulo. Muitos professores foram formados na chamada Escola Modelo com os pressupostos do método analítico¹⁴ para o ensino da leitura em várias regiões do país. Tal modelo perdurou até a chegada da proposta da "Reforma Sampaio Dória" - Lei n.1750, de 1920¹⁵.

Mediante a implantação da proposta do método analítico, os acirramentos tornaram-se mais acentuados entre os defensores dos métodos sintéticos e do “novíssimo” método analítico, estendendo-se até meados dos anos de 1920. O ensino da escrita ainda era trabalhado a partir da caligrafia e o tipo de letra, com a prática de exercícios de cópia e ditado.

Em meados de 1910, surgiu o termo “alfabetização” como referente ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O terceiro momento, denominado por Mortatti (2006) como “A alfabetização sob medida”, tratava as questões didáticas, do como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança, bem como da subordinação da alfabetização às questões de ordem psicológica da criança.

Com a Reforma Sampaio Dória¹⁶ e a autonomia didática, os professores evidenciavam resistência ao método analítico, criando conflitos entre os defensores de ambos métodos (sintético e analítico). Contudo, nas décadas seguintes, a disputa foi sendo aplacada e transformada em novas propostas, denominadas “métodos mistos” ou ecléticos (analítico-sintético). Nesse momento histórico destacou-se a força de impacto das bases psicológicas no processo da alfabetização repercutidas, por exemplo, nos Testes ABC (1934), de Lourenço Filho.^{17,18}

¹⁴ O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes enfoques foram atribuídos aos modos de “processuação” do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006).

¹⁵ Lei n. 1.750, de 8 de dez.1920. *Reforma a Instrução Pública do Estado*, assinada pelo Dr. Washington Luis Pereira de Sousa, Presidente do Estado de São Paulo. Sugere-se a leitura da Lei na íntegra para efeito comparativo de análise dos avanços na legislação brasileira, com destaque para a atual - LDB, de 20 de dez.1996.

¹⁶ A Reforma Sampaio Dória (1883-1964), em São Paulo, teve como principal meta de sua reforma combater o analfabetismo e alterar a tendência enciclopedista em vigor desde a reforma de Caetano de Campos. Dória criticava o enciclopedismo das reformas anteriores e o mecanicismo das “lições de coisas” e propunha um método que desenvolvesse antes de tudo a capacidade de pensar e de conhecer (intuitivo-analítico). Propunha a redução da escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos, a unificação das escolas normais pelo padrão da escola normal secundária e várias inovações administrativas. Visava dissociar a pedagogia da educação cívica, associando-a à psicologia e à prática pedagógica. (VEIGA, 2007, p. 255).

¹⁷ Lourenço Filho, paulista. Sua atuação como reformador ocorreu nos anos de 1922 e 1923, quando foi diretor da Instrução Pública do Ceará. Antes de reformar a educação cearense, determinou a realização de um inquérito sobre as condições de ensino e a formação dos professores do estado, disponibilizando cursos de capacitação docente e alterando o currículo da Escola Normal para unir a psicologia experimental com os preceitos do higienismo. (VEIGA, 2007, p. 256).

Em meados dos anos 70 surgiram novas concepções para o ensino da leitura e da escrita centradas em outras variáveis, como por exemplo, o professor considerar como um dos pressupostos, a maturidade da criança, para então, planejar didática e cientificamente o ensino.

Diante deste novo cenário despontou o quarto momento, chamado por Mortatti (2006), “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Na década de 80, período em que as práticas de alfabetização relacionavam-se à discussão dos métodos sintético¹⁹ e analítico²⁰, estudos evidenciam, ainda hoje, escolas brasileiras com a visão de que a alfabetização centra-se no código alfabético, ou seja, na codificação e na decodificação da língua. Tal perspectiva teve como pressuposto o ensino da língua de modo fragmentado e, como ponto de partida, as letras, fonemas, sílabas, palavras, textos ou vice-versa. Reforçou-se assim, um ensino do código alfabético planejado de forma transmissiva e que não considerava as experiências e os conhecimentos que os educandos adquiriram/adquirem fora do âmbito escolar.

Isto posto, as práticas de alfabetização pressupunham, inicialmente, ensinar às crianças as habilidades perceptivas e motoras. Assim, o trabalho com a linguagem escrita iniciaria somente após certo domínio de tais habilidades percepto - motoras, discriminação auditiva e visual, entre outras. As atividades de alfabetização baseavam-se, principalmente, na memorização dos fragmentos da língua (letras, fonemas, sílabas, palavras) e por último os textos poderiam ser aprendidos. Cagliari (2009) afirma que:

[...] com o passar do tempo, apareceram mais obras que seguiam o método misto, ou seja, cartilhas que misturavam estratégias do método sintético e do analítico. A cartilha Caminho Suave (1948), de Branca Alves de Lima, com o período preparatório, é um bom exemplo. (CAGLIARI, 2009, p. 27).

As cartilhas utilizadas até meados de 1950 apresentavam ênfase em atividades de leitura, trabalhavam com os estudantes o som do abecedário, a decifração de palavras com extremo cuidado na pronúncia, sempre pautado na norma “cultura”. Nesse mesmo período

¹⁸ O teste propôs a aplicação de oito testes para verificação da maturidade das crianças, compreendidas como necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita. Tinha-se o objetivo de classificar as crianças para a formação de classes homogêneas e ter êxito na alfabetização.

¹⁹ O método sintético partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto. (CAGLIARI, 2009, p. 27).

²⁰ O método analítico começa com a Cartilha maternal que vai assumir importância maior na década de 1930, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. A Cartilha do povo (1928) e o Teste ABC (1934), ambos de Lourenço Filho, são exemplos típicos desse método. (CAGLIARI, 2009, p. 27).

surgiram também cartilhas com o intuito de ensinar a escrita para as crianças “pobres”, utilizando palavras-chave, sílabas geradoras e textos elaborados com as palavras estudadas. A ênfase era na família silábica das palavras estudadas.

As atividades dos livros e cartilhas eram seguidas à risca e o erro considerado como não aprendizado da proposta de ensino da época - transmissiva, linear e homogênea. Os textos trazidos nestes materiais não se relacionavam as práticas reais, mas eram confeccionadas especialmente para estes materiais didáticos, apresentando-se descontextualizados, artificiais e sem significados para as crianças.

Neste período, muitas crianças que não se enquadravam às práticas de alfabetização da escola eram excluídas do sistema, sem concluírem o período letivo, engrossando os índices de retenção e fracasso escolar, já que a dificuldade era concebida como centrada no sujeito, ou seja, no aluno.

O sistema escolar preconizava práticas excludentes e de segregação em salas específicas e muitos alunos eram avaliados como deficientes porque fracassavam nas salas de aula regulares. Mortatti (2000) ao analisar esse período, assinala que,

[...] os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais que passam a ser tônica de congressos e seminários e a congregar intelectuais em entidades, encontram sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, especialmente verificado na passagem da 1ª para a 2ª série do então 1º grau e resultantes de uma política educacional engendrada durante o regime ditatorial pós-64. [...] o problema do fracasso escolar passa a ser explicado como determinado por uma organização fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante. [...] marginalizam-se os diferentes e neutralizam-se as diferenças, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre os quais se destaca a escola. (MORTATTI, 2000, p. 259).

Em relação à década de 1980, ressaltava-se a força da temática da inclusão e exclusão nos debates educacionais. Esse período da história educacional carregou como marca o discurso de que a escola vinha demonstrando práticas preconceituosas e excludentes.

Um dos desdobramentos em direção à superação da exclusão foi o desenvolvimento do pensamento construtivista sobre alfabetização, que recebeu forte adesão junto aos pesquisadores do pensamento educacional brasileiro, sobretudo, a aderência às ideias e pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores. A partir de então, intenta-se deslocar o foco dos debates centrado nos métodos, para debates voltados aos estudos focalizados em “como a criança aprende”. Os defensores dos métodos tradicionais de alfabetização (sintético,

analítico e misto) acabaram por fazer contrapontos com veemência aos adeptos do pensamento construtivista, o que redundou em novas composições de trabalho para o campo da alfabetização. Foram produzidos então, diversos materiais com base nos pressupostos construtivistas, concomitantemente às produções dos materiais tradicionais (cartilhas). Os professores optantes pelas propostas construtivistas passaram a defender a não utilização de métodos específicos, assim como, a não utilização de materiais estruturados para o ensino da leitura e escrita.

Mortatti (2006) aponta que o discurso construtivista também se tornou hegemônico, prática verificável nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outras. O discurso preconizado oficialmente passou a conceber a alfabetização sob a ótica das propostas construtivistas, principalmente de influência piagetiana, advinda das pesquisas de Emília Ferreiro.

Atualmente, estudos demonstram que este embate de concepções e propostas de alfabetização têm assumido contornos, já identificados em outras épocas; assim é, que há defensores de que a alfabetização não deva ter uma didática específica, enquanto outros defendem a adoção de métodos que se aproximam da “marcha sintética”, já vista nas décadas de 1920 a 1970.

Por decorrência, é possível constatar que as práticas de alfabetização, nas salas regulares dos primeiros anos do ensino fundamental, contemplam diferentes estratégias metodológicas para o alcance das metas estabelecidas para a aprendizagem da leitura e escrita. A diversidade de perspectivas adotadas pelos docentes ainda revelam a existência de dificuldades no cotidiano escolar, as quais não foram superadas, reforçando ainda, a presença do fracasso escolar nas salas de alfabetização.

No processo investigativo de busca de informações nacionais sobre os sistemas de ensino, que pudessem revelar com maior amplitude o universo da alfabetização, foram obtidos dados disponibilizados do IDEB²¹ e do Censo Escolar²².

²¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 26 ago.2015.

²² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Quadro 1. IDEB e os resultados metas de aprendizagens dos anos iniciais das escolas públicas do Brasil*

| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | IDEB Observado | | | | | Metas | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3.8 | 4.2 | 4.6 | 5.0 | 5.2 | 3.9 | 4.2 | 4.6 | 4.9 | 6.0 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3.9 | 4.3 | 4.9 | 5.1 | 5.4 | 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 6.1 |
| Municipal | 3.4 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 4.9 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 4.5 | 5.7 |
| Privada | 5.9 | 6.0 | 6.4 | 6.5 | 6.7 | 6.0 | 6.3 | 6.6 | 6.8 | 7.5 |
| Pública | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 4.9 | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 5.8 |

Fonte: Saeb/Censo Escolar, 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2075776>>.

**Observação:* 1. os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta ;
2. como não foram divulgados os IDEBs dos anos iniciais das escolas municipais de São Paulo, são apresentados no Quadro 1, os dados do IDEB dos anos iniciais, das escolas do Brasil.

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, que contemplam informes do IDEB e as metas projetadas de 2005 a 2013, o INEP²³ desenvolveu a seguinte análise:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. [...] Os anos iniciais do ensino fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de estudantes nos primeiros anos do fundamental é de 15.764.926, sendo 84% deles (13.188.037) de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,6% dos municípios brasileiros. [...] A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,6% dos municípios, as redes estaduais superaram a meta prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.394 municípios tiveram IDEB calculado, em 2013. [...] Na rede federal, o IDEB aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais;
[...] O IDEB é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual. O indicador foi atualizado em maio de 2015, a partir da revisão de resultados da Prova Brasil, realizada por solicitação de redes de ensino. (BRASIL.INEP, 2015).

Pela análise realizada a partir dos dados quantitativos foram constatados avanços nas escolas brasileiras referentes aos indicadores, os quais são base de cálculo para o IDEB. Os

²³ Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 30 out. 2015.

elementos coletados e analisados na pesquisa em questão, também foram considerados nessas escalas.

Outra consulta realizada refere-se aos dados relacionados à taxa de Aprovação, segundo a Prova Brasil, o IDEB e as Projeções/Brasil dos anos de 2011 e 2013, conforme explicitados no Quadro 2:

Quadro 2. Taxas de aprovação de alunos do 1º. ao 5º. ano no município de São Paulo, período de 2005 a 2013

| Sigla da UF | Nome do Município | Rede | Taxa de Aprovação - 2005 | | | | | | | Taxa de Aprovação - 2007 | | | | | | |
|-------------|-------------------|-----------|--------------------------|----|------|------|------|------|-----------------------------|--------------------------|----|------|------|------|------|-----------------------------|
| | | | 1º ao 5º ano | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Indicador de Rendimento (P) | 1º ao 5º ano | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Indicador de Rendimento (P) |
| SP | SAO PAULO | Municipal | 94,7 | - | 96,5 | 98,1 | 98,3 | 87,6 | 0,95 | 92,5 | - | 95,5 | 97,1 | 97,1 | 82,5 | 0,93 |

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>.

| Sigla da UF | Nome do Município | Rede | Taxa de Aprovação - 2009 | | | | | | | Taxa de Aprovação - 2011 | | | | | | | Taxa de Aprovação - 2013 | | | | | | |
|-------------|-------------------|-----------|--------------------------|----|------|------|------|------|-----------------------------|--------------------------|------|------|------|------|------|-----------------------------|--------------------------|------|------|------|------|------|-----------------------------|
| | | | 1º ao 5º ano | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Indicador de Rendimento (P) | 1º ao 5º ano | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Indicador de Rendimento (P) | 1º ao 5º ano | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Indicador de Rendimento (P) |
| SP | SAO PAULO | Municipal | 94,3 | - | 97,7 | 98,1 | 98,1 | 86,2 | 0,95 | 94,9 | 98,0 | 98,4 | 95,9 | 98,6 | 87,1 | 0,95 | 98,3 | 98,1 | 98,7 | 98,6 | 98,7 | 92,5 | 0,97 |

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>.

O Quadro 2, ao apresentar os dados organizados pelo INEP sobre as taxas de aprovação de alunos do 1º ao 5º ano, períodos de 2005 a 2013, planilha divulgada pelo Instituto, demonstra a política nacional de progressão continuada, com variação de aprovação nos anos iniciais. Sabe-se que é um período cobrado pelas políticas públicas e docentes para a consolidação da alfabetização. Outro ponto a destacar no Quadro em questão, refere-se a um dado quase despercebido relacionado à porcentagem que, apesar de aparente insignificância, representa a população infantil, que por alguns anos representou estatística de quase dez por cento de retenção; ao se considerar esse percentual em dados numéricos torna-se relevante computar a quantidade de crianças nessa faixa etária.

Além do panorama mencionado a respeito dos dados oficiais sobre alfabetização no Brasil, destaca-se a realização em 2013, da Avaliação Nacional da Alfabetização²⁴ - ANA, instituída pelo Ministério da Educação – MEC, como parte das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. O relatório da ANA²⁵ foi divulgado somente em novembro de 2015, contendo os dados referentes a concepção de alfabetização e letramento, as matrizes de referências de língua portuguesa e matemática, os instrumentos, a aplicação e correção, as escalas de proficiência em leitura, escrita e matemática, a explicação sobre a divulgação de resultados. O documento explica que a avaliação foi censitária para todos os estudantes do 3º ano, do ensino fundamental e que a divulgação dos resultados segue o seguinte critério:

[...] A divulgação preliminar é restrita aos diretores escolares ou responsáveis legais pela instituição. Nessa etapa, o Inep disponibiliza um sistema eletrônico em que cada diretor pode visualizar a quantidade de estudantes previstos e presentes durante a aplicação da avaliação e a distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura e Matemática. (ANA, 2015, p.64).

O resultado da ANA da escola pesquisada será analisado no segundo capítulo deste trabalho, uma vez também compartilhado pelo diretor da referida unidade educacional pesquisada.

Os dados evidenciam que, após muitos anos de história da alfabetização, e mesmo, com a diversidade de métodos, os incentivos na esfera da formação de professores e a

²⁴ As informações sobre dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) acessadas no *site* do INEP, em 27 ago.2015, não foram disponibilizadas, apesar de constar a seguinte informação: *Os resultados finais estarão disponíveis em agosto de 2015.*

²⁵ Fonte: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/porta1/download/1461>>. Acesso em: 6 nov.2015.

implementação de algumas políticas públicas, a questão da alfabetização ainda, representa substancial desafio a ser superado pelo país.

A realidade educacional brasileira congrega diferentes experiências com os métodos sintéticos, analíticos, mistos, propostas construtivistas, enfim, inúmeras tentativas realizadas sem êxito pleno do que, politicamente se estabelece como meta para a população de crianças escolarizadas, qual seja, a consolidação da alfabetização até os oito anos de idade. O questionamento advindo de diferentes fóruns educacionais sobre o uso do termo “idade certa” e “consolidação de alfabetização” tem como ponto central explicativo a compreensão de que ambas as terminologias pressupõem que o processo de alfabetização acontece ao longo da vida e não em um tempo determinado.

Registra-se também, a presença de defensores de posições mais radicais, como os adeptos ao método fônico, com o discurso de ser esse, o caminho “exequível” e “salvador” da alfabetização no Brasil.

Tendo como referência os dados apresentados sob forma de linha do tempo, constata-se na história educacional brasileira diferentes momentos vividos nas escolas e pelos docentes. Sendo assim, apresenta-se breve retrospectiva de aspectos das políticas públicas da alfabetização, que teve como fonte o setor da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo. O intuito dessa investigação é o de compreender as influências sofridas pela política educacional municipal a partir dos embates travados no que diz respeito às questões relacionadas à alfabetização no Brasil. Para tanto, pontua-se como necessário estabelecer um percurso histórico até a política atual de alfabetização preconizada nas escolas de ensino fundamental, do município de São Paulo, denominada “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC”. Completa-se tal trajetória com base na análise de dados coletados junto a uma escola de ensino fundamental, do referido município. Apresenta-se também, os inúmeros desafios enfrentados pela realidade escolar, considerando aspectos peculiares de uma grande metrópole, como São Paulo, que se interpõem e influenciam no processo de concretização da alfabetização. Daí porque, a alfabetização não somente vincula-se à escolha do método, mas implicada está também, a outras variáveis.

1.2. Aspectos das políticas públicas da alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 1961 a 2014 – Memórias do Acervo Municipal

Para iniciar esta retrospectiva e análise das políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, organizou-se uma tabela para representação dos documentos localizados no catálogo do acervo do setor da Memória Técnica Documental da SMESP. No período consultado²⁶ constaram 1.432 páginas, iniciando-se no ano de 1930 até a data atual. Realizou-se uma busca com a palavra-chave “alfabetização” e também uma leitura das sinopses dos documentos, elencando cento e oitenta e cinco documentos de 1961 a 2014 (com acesso a cento e quarenta documentos na íntegra), conforme Tabela 1.

Tabela 1. Políticas públicas voltadas à alfabetização na RMESP, segundo documentos do período de 1961 a 2015

| Período histórico | Prefeito na época | Número de documentos localizados |
|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 08/04/1961 - 07/04/1965 | Francisco Prestes Maia | 01 |
| 08/04/1965 - 07/04/1969 | José Vicente Faria Lima | 01 |
| 08/04/1969 - 07/04/1971 | Paulo Salim Maluf | 06 |
| 08/04/1971 - 21/08/1973 | José Carlos de Figueiredo Ferraz | 00 |
| 22/08/1973 - 27/08/1973 | João Brasil Vita | 00 |
| 28/08/1973 - 16/08/1975 | Miguel Colasuonno | 10 |
| 17/08/1975 - 11/07/1979 | Olavo Egidio Setúbal | 15 |
| 12/07/1979 - 14/05/1982 | Reynaldo Emygdio de Barros | 09 |
| 15/05/1982 - 14/03/1983 | Antonio Salim Curiati | 00 |
| 15/03/1983 - 10/05/1983 | Francisco Altino Lima | 00 |
| 11/05/1983 - 31/12/1985 | Mário Covas | 10 |
| 01/01/1986 - 31/12/1988 | Jânio da Silva Quadros | 10 |
| 01/01/1989 - 31/12/1992 | Luiza Erundina de Souza | 06 |
| 01/01/1993 - 31/12/1996 | Paulo Salim Maluf | 34 |
| 01/01/1997 - 31/12/2000 | Celso Pitta | 04 |
| 01/01/2001 - 31/12/2004 | Marta Suplicy | 16 |
| 01/01/2005 - 31/03/2006 | José Serra | 18 |
| 01/04/2006 - 31/12/2012 | Gilberto Kassab | 14 |
| 01/01/2013 | Fernando Haddad | 31 |
| Total | | 185 |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A opção por nomear os prefeitos de cada época deveu-se ao pressuposto da influência ideológica do período/contexto político e das propostas de políticas públicas na

²⁶ Entre julho e dezembro de 2014.

esfera educacional. Assim, para cada período sinalizado na Tabela 1, apresenta-se adiante, breve relato do governo da época e a sequência de políticas públicas relativas à alfabetização coletadas no acervo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. De forma antecipatória à análise dos documentos, é possível detectar o tom prescritivo e avaliativo das propostas revestidas por posicionamentos que “garantem e prometem” solucionar os entraves da alfabetização. Qual é o caminho? Retroceder aos antigos métodos sintéticos, analíticos, global, às teorias construtivistas ou aprender com o passado, experimentar os acertos e erros do presente, para projetar novas alternativas para a alfabetização?

Por meio da análise realizada no período de **1961 a 1965** identificou-se, tão somente, a produção de um documento sobre alfabetização que ressaltava por definição, a linguagem como meio de expressão de pensamentos, ideias e experiências. Considerava também as etapas no ensino da redação (ditado e ditado seguido de cópia pelas crianças), trazendo anexo, texto versando os tipos de ditados, modalidades, fases e sugestões. A ementa do documento demonstrava ênfase no ensino da escrita, a partir da memorização de palavras e transcrição de textos, com proposta ainda incipiente. Como único documento relativo à temática investigada neste período, supõe-se que nesta época, a SME tenha oferecido pouco investimento para a produção e investigação dos processos de alfabetização.

Estudos de Oliveira (1985) apontam que, em fase anterior, de 1947 a 1955, acontecimentos significativos se observaram na esfera da política da cidade, uma vez que,

(...) os Parques Infantis, aumentaram de 9 para 50, o que aponta seu peso político junto à população. Para se ter uma ideia da importância conferida aos Parques, apenas em 1956, foram criados 34 novos Parques Infantis. (OLIVEIRA, 1985, p.15).

A autora, ainda menciona que, nesta época, foi promulgada a Lei n. 5.607/59, o que resultou na divisão da estrutura da Secretaria da Educação e Cultura em três Departamentos: o de Cultura, o de Ensino Primário e o de Educação, Assistência e Recreio.

No período de **1965-1969** foi encontrado apenas um documento no catálogo da memória técnica sobre alfabetização com pressupostos atrelados ao período militar, como por exemplo, a citação do ensino da língua como “língua pátria”. O ensino foi apostilado da 1ª. a 4ª. séries com conteúdos pré-determinados. A sinopse do material descrevia atividades para o período preparatório referente ao desenvolvimento da perspectiva da prontidão da alfabetização. Apesar de solicitado ao setor da Memória Técnica, a equipe respondeu que o

documento físico desta época não foi localizado. Os feitos na cidade, à época, também se destacaram pela construção de obras viárias e alguns prédios públicos²⁷.

O Decreto n. 7.072, de 13 de julho de 1967, criou 24 classes de ensino primário, em caráter experimental na tentativa de diminuir a reprovação na 1ª. série do ensino primário. O período que segue, foi marcado pela criação de 188 classes de ensino pré-primário²⁸, numa perspectiva de educação preparatória e compensatória, com a preocupação de reduzir os índices da reprovação escolar no ensino primário. (OLIVEIRA, 1985, p.15).

O período entre **1969-1971** foi analisado por meio de sete documentos encontrados com base na palavra-chave “alfabetização”. Os conteúdos propostos nesses documentos versavam sobre temas relativos às datas comemorativas (dia dos pais, natal, etc.); sobre concepção de prontidão para alfabetização com termos: “período preparatório”, “pré-livro”, cartilha, técnicas de treino da escrita. Também foram encontrados nos documentos proposições com temas a respeito da Psicologia da criança, linguagem oral, leitura, escrita, composição e sugestões para desenvolvimento da linguagem. Acresce-se, também, a identificação nos documentos de questões como: modelo teórico de planejamento; programação para língua pátria, estudos sociais e ciências. Nas apostilas de trabalho para as primeiras séries propunham-se temas sobre: saúde- atividades; jogos, histórias e outras atividades; comemorações da páscoa, dia dos pais, natal; relação de materiais para a semana da criança, semana da asa (aviação), do professor, Proclamação da República, dia da Bandeira. Símbolos nacionais faziam parte do currículo das escolas, desde as séries iniciais, com o intuito de desenvolver o sentimento nacionalista, típico do período referente ao regime militar²⁹. Uma das sinopses dos documentos inseriu a prática da letra cursiva como iniciação à

²⁷ **José Vicente de Faria Lima** foi um militar e político brasileiro. No Colégio Militar, demonstrou ser um aluno aplicado. Em março de 1965 foi eleito prefeito de São Paulo, promovendo o alargamento e duplicando, dentre outras, a rua da Consolação e as avenidas Rebouças, Sumaré, Pacaembu, Cruzeiro do Sul e Rio Branco. A administração de Faria Lima notabilizou-se pelas diversas obras, entre elas: a Marginal Tietê, a Marginal Pinheiros, Avenidas Sumaré, Radial Leste, Vinte e Três de Maio, Rubem Berta, além de obras nas áreas de saúde, educação, bem-estar social, etc. Durante esta gestão, o serviço de bondes foi extinto em São Paulo, mais precisamente, em 1967.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Vicente_Faria_Lima>. Acesso em: 26 ago.2015.

²⁸ O trabalho a ser desenvolvido nestas classes consistiria numa preparação capaz de reduzir os índices de reprovação escolar na escola primária. A preocupação em realizar um trabalho educativo sistematizado no Parque e o abandono da ênfase assistencial e médica termina por questionar o caráter recreativo, próprio das atividades então realizadas nos Parques. As perspectivas antes adotadas – recreacional dirigida, lúdica-expressiva espontaneísta, aprendizado pelo trabalho prático para os mais velhos – passaram a conviver com o discurso do ensino pré-escolar, que defendia, na época, uma didática que garantisse maior desenvolvimento da prontidão de alfabetização. (OLIVEIRA, 1985, p. 15-16).

²⁹ Prefeito deste período **Paulo Salim Maluf**, nomeado prefeito de São Paulo pelo governador Abreu Sodré. Tinha início uma carreira política que despertava paixões (amor e ódio), devido ao estilo desenvolvido pelo personagem: Maluf manifestava tanto um lado autoritário e arrogante em suas decisões e no trato com os

escrita. O documento abordou as fases e técnicas do treino da escrita, como: passar da letra de imprensa para a cursiva e proposição de trabalho para os cursistas. Os cursos ditos “preparatórios” eram oferecidos aos professores das primeiras séries. Esses documentos não foram localizados fisicamente, a análise foi realizada a partir de suas ementas.

Os anos de **1973 a 1975** foram, ainda, marcados pelo regime militar³⁰. Apesar das características, ainda hoje, defendidas em relação à rigidez da obediência às regras, formalização do ensino, culto à norma, a documentação encontrada na SME demonstrou que, mesmo diante de esforços, os resultados educacionais demonstraram fracasso escolar de muitas crianças e exclusão de muitas outras. No setor da memória Técnica da SME foram encontrados dez documentos referentes a esse período, ressaltando o trabalho das sílabas simples, complexas, habilidades de leitura, gramática funcional. Destaque para um projeto encontrado com a seguinte sinopse:

adversários, quanto cordialidade e simpatia, com os amigos e partidários. Na administração da capital paulista, empreendeu uma obra que se transformou no paradigma de seu modo de fazer política: o elevado Costa e Silva ou Minhocão, viaduto que, além de homenagear seu padrinho político, era uma de suas primeiras "obras faraônicas". O Minhocão, por um lado, desafogou o trânsito paulistano (embora conduzisse principalmente à empresa da família Maluf). Por outro, foi uma catástrofe urbanística que enterrou as avenidas São João e general Olímpio da Silveira, degradando seu entorno. Entre os gestos populistas desse período, destaca-se o fato de ter presenteado com automóveis os jogadores da seleção brasileira que conquistaram o tricampeonato em 1970. O presente foi pago com dinheiro público e Maluf foi condenado por isso, na justiça, anos mais tarde. Em 1988, perdeu a prefeitura para Luiza Erundina (PT). A virada na sorte ocorreu em 1992, quando Maluf ganhou a eleição para a Prefeitura de São Paulo. Nesse último mandato, obteve o maior índice de aprovação da história do município, cerca de 93%. Projetos sociais nas áreas de habitação e saúde implantadas por Maluf explicam essa porcentagem. Além disso, Maluf realizou obras por toda a cidade, acompanhando o aumento da frota de automóveis em circulação e gerando vários empregos. Desse modo, fez seu sucessor, Celso Pitta, que teve péssima atuação à frente do cargo e acabou por prejudicar a imagem de Maluf. Na disputa para a prefeitura de São Paulo, nas eleições de 2008, Maluf viu suas chances eleitorais cada vez mais reduzidas e ficou em quarto lugar, obtendo a metade dos votos que conseguira em 2006 quando disputou uma vaga para deputado federal. (Folha de S. Paulo, Revista Veja e Agência Brasil).

Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/paulo-maluf.jhtm>> Acesso em: 28 ago.2015.

³⁰ **Miguel Colasuonno** (São Paulo, 2 de fevereiro de 1939 - São Paulo, 4 de outubro de 2013) foi prefeito da capital paulista, entre 1973 e 1975, indicado na época do regime militar e tendo sido nomeado pelo então, governador Laudo Natel, de quem foi secretário do Planejamento, em substituição a José Carlos de Figueiredo Ferraz, que havia sido demitido do cargo. Em 1973, foi agraciado com o prêmio Economista do Ano. Na sequência, foi assessor do ministério de Planejamento, na época em que o general Ernesto Geisel ocupava a presidência da República. Colasuonno era também PhD em Relações Internacionais pela Universidade Vanderbilt (Estados Unidos) e pós-graduado em Economia, com especialização em Comércio Internacional e Câmbio, pela Universidade de São Paulo. Foi diretor da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). Foi presidente da Embratur (1980-1985) e do Sindicato dos Economistas do Estado de São Paulo (1986-1995), além de vereador de São Paulo de 1993 a 2000, quando foi um dos principais líderes da base de apoio aos prefeitos Paulo Maluf e Celso Pitta, chegando à presidência da Câmara Municipal em 1994.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Miguel_Colasuonno>.

Relatório do Projeto que teve por objetivo realizar em unidades escolares do Departamento Municipal de Ensino, de 1974 a 1975, a experiência de se implantar a alfabetização em dois anos consecutivos, paralelamente ao desenvolvimento de todo o conteúdo programático de 1ª e 2ª séries. A realização do Projeto deveu-se à constatação do grande número de retenções verificadas nas 1ªs. séries das escolas municipais durante o período de 1960 a 1973. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Sinopse, 1974). [SME, documento sob o código P5.29-2].

Duas questões a considerar: a primeira que se inicia a perspectiva de ampliação de tempo para o trabalho com a alfabetização e também, o elevado número de retenções identificadas na gestão do prefeito anterior, no caso Paulo Salim Maluf. A proposta pedagógica versava sobre o estudo das sílabas, leitura de textos, composição e linguagem oral. Destacou-se nesse processo de investigação, um relatório “culpabilizante” do fracasso escolar, na medida que imputava tal circunstância de responsabilidade às próprias crianças, isentando qualquer outro possível fator. Essa constatação afirmava-se em expressões encontradas como: “falta de adaptação ao ambiente escola, refeitório, organização dos materiais, falta de coordenação motora fina, insuficiente desenvolvimento básico do esquema corporal, vocabulário ainda limitado, deficiência de certos padrões, como elaborar e transmitir recados orais, saber ouvir e falar com atenção dentro de um assunto determinado”. Contudo, o documento assinalava preocupação e detalhamento das ações de formação dos professores e atividades para os estudantes. Os dados revelaram que a metodologia e concepção de alfabetização adotada na época não obteve o resultado esperado, o que acarretou junto a centenas de crianças, a experiência do fracasso escolar, no município de São Paulo, mesmo que com o tempo estipulado de dois anos.

O “Projeto de Ação Pedagógica em Alfabetização – PAP” apresentou como objetivo, a elevação dos índices de alfabetização nas 1ªs séries e a ampliação para dois anos, o período de alfabetização. Os resultados obtidos em 1974 nas classes de 1ªs séries apresentaram 34,64% de retenção e, no ano de 1975, 40,98% nas 1ªs séries e 20,54% nas 2ªs séries. Cenário ainda não superado do fracasso escolar, tendo em vista, os pressupostos adotados totalmente centrados no método sintético de alfabetização. Os documentos da época, considerados, traziam uma nova terminologia - “distúrbio de aprendizagem”³¹ - como uma das variáveis atreladas ao fracasso escolar; questão essa que permitia contemplar o sujeito como foco central no processo de alfabetização.

³¹ Relatório Final dos Projetos de Alfabetização: Alfa, Lourenço Castanho e Pica-Pau, 1978, p. 118.

Retomando Oliveira (2013), o discurso cientificista dos problemas encontrados pela escola serviu, ao mesmo tempo, tanto para evidenciar a impotência de seu enfrentamento, quanto para garantir a legitimação dos diagnósticos como “fatos científicos”, dificultando questionamentos, ou seja,

[...] deveria haver uma causa imediata, localizável, palpável, para explicar porque a escola não conseguia dar conta de alguns desafios. O império da causalidade linear exigia das reflexões que equacionassem a vida por meio do “e se isso, então, aquilo”. Mais do que isso, era preciso credibilizar, cientificamente, supostos diagnósticos de professores, orientadores e supervisores educacionais – a imensa maioria deles fundamentada em discursos moralistas e preconceitos sociais e epistemológicos – de modo a isentar as premissas epistêmicas e organizacionais, as ações cotidianas e as possíveis falhas internas no trabalho desenvolvido nas escolas de qualquer responsabilidade sobre aquilo que produziam. (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Em um relatório³² produzido neste período, foi possível identificar texto sob o título “Período preparatório”, contendo a descrição de inúmeras atividades que deveriam compor as práticas de prontidão, conforme excerto mencionado no documento:

[...] Ao contrário do que se pensa, o Período Preparatório não se resume apenas no desenvolvimento motor do aluno. São vários os aspectos a serem abordados para que se atinja uma “maturação plena”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1979). [SME, documento sob o código P5.1/40, p. 132].

Tal período, marcado por concepções piagetianas, trouxe para o currículo da época propostas de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento do corpo, considerando a maturação física e biológica, sem relação com as práticas sociais, históricas e culturais já conquistadas pela sociedade. Depreendeu-se que essa concepção se fez presente de forma contundente no discurso, o que ainda mais, ratificou o insucesso na escola quando relacionado à maturação do sujeito.

Outro documento de destaque foi o denominado “Projeto de alfabetização”, voltado ao atendimento às classes de 1^as. séries “fracas”, com a possibilidade de ser estendido às 2^as. séries. As atividades propostas centravam-se na codificação e decodificação de letras, sílabas e os seus reconhecimentos nas palavras, o chamado “monta e desmonta”. Na proposta não foram encontrados textos para leitura, somente o trabalho com as sílabas.

³² Código do documento do acervo da Memória Técnica Documental da SME - P5. 1/40, p. 131-139.

Os documentos referentes a esse período partiam do pressuposto de que a alfabetização para acontecer dependia inicialmente, da realização de pré-requisitos, para então, planejar o prosseguimento das atividades. Na mesma ocasião, valia-se também da aplicação de testes psicopedagógicos realizados por psicólogos escolares da prefeitura, com vistas à caracterização das crianças de 1ª. série (formação de classes). Os testes foram concebidos para “mensurar” nas crianças, iniciantes da vida escolar, as características e aquisições que contribuíssem para o seu grau de prontidão na tarefa da alfabetização.

Tomando por base a trajetória das propostas de alfabetização e os resultados das aprendizagens registradas nos relatórios da RMESP, indicativos foram levantados no sentido de que o diagnóstico obtido por meio da aplicação de testes devesse ser suspenso pelos psicólogos da Rede, uma vez que tais procedimentos não traziam benefícios pedagógicos para as turmas de alfabetização e, nem para garantir a reversão do fracasso escolar. Essa experiência vivida pela RMESP permitiu refletir sobre a importância e a responsabilidade das políticas públicas que, ao demandarem profissionais da saúde para a realização de diagnósticos no interior das unidades escolares, que o fizessem com vistas a contribuir, com saberes específicos, na elevação da qualidade, tanto das práticas pedagógicas, quanto dos resultados das aprendizagens. As marcas dessas práticas já realizadas e sem desdobramentos positivos, ressaltaram, sim, na estigmatização das crianças, já que muitas delas, por não responderem padronizadamente aos conteúdos propostos, foram sentenciadas e rotuladas como portadoras de uma “suposta” “deficiência” e/ou “distúrbio”. Apontam Moysés e Collares (2013) que,

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidade todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 42).

Os anos de **1976 a 1978** produziram quinze documentos (ao menos localizados) que continham testes para verificação da prontidão para aprendizagem da leitura, escrita e matemática - discriminação visual, auditiva, coordenação motora, dados sobre dificuldades de aprendizagem em 1ªs. séries; assim como programa de prontidão de alfabetização explicitando fatores, que se acreditava, exerciam influência no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Destaque também para um programa proposto por uma editora, em 1978, oferecido à SME. Tratava-se de um projeto de alfabetização denominado “Projeto Alfa Um³³”, para crianças caracterizadas como “repetentes e de baixo nível socioeconômico e cultural”, que contemplava, entre os aspectos metodológicos, os seguintes pontos:

[...] 1 – qualquer método que apresente sílabas ou letras sem significado não pode ser adequado; 2 – análise e síntese são os processos básicos para a aprendizagem da leitura; 3 – a unidade básica para a divisão da palavra em suas partes sem dúvida é a sílaba. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório final dos projetos de alfabetização: Alfa, Lourenço Castanho, Pica-Pau, 1978, p. 116).

A prefeitura adquiriu mil exemplares, utilizando como critério os alunos retidos nas 1^{as}. séries. Todo o material foi formulado com a proposta mista de alfabetização. Acrescem-se à visão da época, as concepções de “carência cultural” e “déficit cognitivo”, como observado na expressão “repetentes e de baixo nível socioeconômico e cultural”.

Patto (1990), em seus estudos, contribuiu em muito, sobre a teoria da “carência cultural”, questão ainda presente na realidade educacional atual. Especificamente ao documento “Projeto Alfa Um”, a autora explicita que:

[...] 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 podem por si só explicar 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 a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1990, p. 74).

Ainda, no que se refere ao relatório do “Projeto Alfa Um”, apresenta-se a descrição dos materiais que compuseram o referido projeto, como:

1. Material para o professor constituído de: Livro: Cartas à Professora; Unidade para a professora n. 1 e 2; Conjunto de cartões sequências; Conjunto de fichas com letras; Suporte para letras; Conjunto de cartões didáticos; *2. Material do aluno* constituído de: Livros: introdução n. 1 e 2; Alfabetização n. 1 e 2; Matemática n. 1 e 2; *3. Caderno*: Minhas Palavras e

³³ Código do acervo da Memória Técnica Documental - P5. 35/1.

Quadriculado; Conjunto de folhas avulsas; Conjunto barrinhas plásticas; Conjunto de fichas plásticas com sílabas; suporte e arquivador para sílabas; Biblioteca de classe.(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.Relatório final dos projetos de alfabetização: Alfa, Lourenço Castanho, Pica-Pau,1978, p. 115).

Foi possível observar o cuidado adotado pela equipe na elaboração dos materiais para as classes de alfabetização. Os pressupostos foram também pautados no método sintético, contudo, já com o intuito do desenvolvimento de atividades voltadas à leitura e escrita.

Participaram desse projeto, oito escolas municipais, com 28 classes e 981 alunos, com média de 36 alunos por sala, entre 8 e 9 anos. Desse contingente, 98,87% eram alunos repetentes e 1,12% alunos novos e 57 alunos “eliminados” (acredita-se que tenham sido excluídos da participação do projeto de alfabetização). Os resultados divulgados do projeto implantado assinalaram que 62,30% dos alunos foram aprovados e que 37,60% foram retidos.

Apesar de se identificar que a quantidade de alunos retidos foi menor que a de entrada no projeto, verificou-se que a porcentagem indicada de retenção ainda representava dado elevado e considerado alarmante. Estudos recentes demonstram que esse cenário indicativo dos altos índices do fracasso escolar ainda se perpetua.

Outro projeto elaborado no período, para crianças repetentes, foi o “Projeto Lourenço Castanho³⁴”, com os seguintes objetivos:

Oferecer ao professor de 1ª. série orientações específicas sobre alfabetização, a partir do material didático de apoio; Oferecer aos alunos sem condições socioeconômicas favoráveis, material rico e variado de trabalho diário, para fixação da aprendizagem; Determinar as características dos alunos em cujas classes será desenvolvido o Projeto; Acompanhar o desenvolvimento dessas classes, registrando seu ritmo de aprendizagem e analisando seus resultados finais; Orientar os professores continuamente sobre o trabalho didático a ser desenvolvido e os recursos cabíveis às dificuldades encontradas.(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.Relatório final dos projetos de alfabetização: Alfa, Lourenço Castanho, Pica-Pau,1978, p. 113).

Os materiais utilizados para o projeto foram elaborados por um Centro de Estudos do município de São Paulo, com a seguinte composição:

³⁴ Código do acervo da Memória Técnica Documental P5. 35/1.

1.*Material do aluno*: 1 caderno de coordenação motora, um caderno de ditado mudo, cadernos de alfabetização para uso em classe, quatro cadernos de alfabetização para uso em casa; 2.*Material para o professor*: manual de planejamento anual de língua portuguesa-alfabetização e subsídios elaborados pela equipe responsável pelo projeto. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório final dos projetos de alfabetização: Alfa, Lourenço Castanho, Pica-Pau, 1978, p. 113).

Nesse projeto foram envolvidas seis escolas da prefeitura, com 27 classes e 953 alunos, com média de 35 alunos por sala, entre 7 e 8 anos. Em relação aos alunos, 81,8% eram novos, 18,10% repetentes, sendo que 67 foram “eliminados” (termo que se repete ao longo do relatório). Dos resultados do projeto divulgados, 80,47% dos alunos foram aprovados e que 19,53% retidos.

Constatou-se que, após investimento de tempo e recursos financeiros, mobilização de equipes, professores, alunos, o resultado de aprendizagem fracassou e o número de alunos retidos ao final do projeto, superou o de entrada de retidos.

Ressalta-se, pois, a importância histórica dos relatos dos documentos sobre concepções e práticas desenvolvidas em outras décadas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no sentido de promover reflexões e debates a respeito dos aspectos significativos da experiência do processo de alfabetização, com o intuito maior de superar os inúmeros entraves do fracasso escolar, questão ainda presente na realidade educacional brasileira.

Outra ação denominada “Projeto Pica-Pau” ou “Método fônico-gestual”³⁵, também constituiu-se em proposta para alfabetização, com os seguintes objetivos:

[...] Fazer com que o aluno seja alfabetizado num clima de alegria e autoconfiança, com rapidez e com mínimo de esforço; Levá-lo a encontrar no trato com o professor o amor indispensável a sua autoafirmação e ao sucesso de qualquer método de alfabetização; Atualizar e orientar o professor sobre as técnicas mais adequadas para uma alfabetização através do método fônico-gestual. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório final dos projetos de alfabetização: Alfa, Lourenço Castanho, Pica-Pau, 1978, p.114).

Os objetivos foram pautados com base a uma perspectiva afetiva e menos linguística. O segundo objetivo, mesmo apresentando abertura para a escolha do método de alfabetização, foi contraditoriamente anulado, quando se apresentou a proposta do método fônico-gestual, no

³⁵ Código do acervo da Memória Técnica Documental P5. 35/1.

terceiro objetivo. O material distribuído foi editado pela Editora X³⁶ contendo: pré-livro “O Pica-Pau”, manual do professor, cartazes e subsídios elaborados pela equipe do Projeto.

Desse projeto participaram seis escolas da prefeitura, com 27 classes e 956 alunos, com média de 35 alunos por sala, entre 7 e 8 anos. Do contingente de alunos, 81,8% eram novos e 18,10% repetentes, sendo que 67 alunos foram “eliminados”. Mais uma vez, a adoção de critérios dessa ordem se repetiu. Os resultados do projeto divulgados indicaram a aprovação de 67,17% dos alunos e a retenção de 32,83%. Na leitura do relatório, os dados foram repetidos do “Projeto Lourenço Castanho” e, a cópia da redação foi proposital para reiterar esta impressão. Há de se considerar que neste relatório, o percentual de alunos retidos aumentou. Tanto a primeira impressão da reprodução dos dados de participantes, quanto o aumento do fracasso escolar trazem indignação das práticas inoperantes nas escolas da RMESP, naquele período.

Neste período, apesar de expressivo aumento quantitativo de publicações de documentos a respeito da alfabetização, em relação aos anos anteriores, estudos demonstram o não acolhimento por parte da escola a todos os estudantes que ali adentraram, já que os resultados apresentados demonstraram somente o fracasso sob única perspectiva – a dos “alunos”. Daí porque o surgimento de diagnósticos de ordem psíquico-sociais, como justificativas de problemas familiares e de ordem cognitiva, como justificativa e explicação do fracasso escolar.

Mais um período na história do município de insucesso nas práticas de alfabetização, entre **1979 a 1982**. Foram localizados oito documentos para análise. A pesquisa documental centrou-se fundamentalmente nos anos 80, apontando a alfabetização como processo a acontecer a partir de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o desenvolvimento da maturidade da criança, mais especificamente relatado em um texto que apresentava como ponto de análise o termo “apresentar um ajustamento social adequado”. Ainda os textos continham um rol de atividades relacionadas aos pré-requisitos para a alfabetização expressos como: pré-requisitos ao falar e ao ouvir; memorizar; ajustamento social adequado; controle dos movimentos; resolução de situações-problemas; fazer associação audiovisual e simbólica.

O termo “ajustamento social adequado” se tornou revelador de um sentido atrelado às questões da normatividade no espaço escolar e à noção de “algumas” certezas científicas. Assim é que,

³⁶ Alteração do nome real da Editora para letra fictícia.

[...] a validade das afirmativas universalmente válidas produzidas ao final do processo de produção, chamado conhecimento científico neutro e objetivo, inicialmente nas ciências naturais, passa a funcionar como modo e critério de validação social dos conhecimentos produzidos no campo das ciências humanas e sociais, comprovando cientificamente, as impossibilidades de aprendizagem derivadas de sequelas ou insuficiências cognitivas, morais, sociais e comportamentais. A escola lavava as mãos e se fazia substituir por remédios, médicos e, em alguns casos, psicólogos e assistentes sociais. O positivismo cientificista da nossa sociedade tecnocrática garantia a validade de toda a operação. O que a ciência evidenciou/ explicou o homem não pode questionar! (OLIVEIRA, 2013, p. 80).

Apesar de serem encontrados registros mencionando práticas centradas em “adaptação da criança” e “maturidade biológica”, foi detectada em alguns documentos, a consideração das áreas de Artes e Educação como de importância ao desenvolvimento do trabalho com alfabetização. Destacaram-se também, a menção de aspectos lúdicos que se faziam presentes no universo infantil, assim como, a proposição do trabalho com músicas infantis, jogos e brincadeiras, elementos que certamente trouxeram práticas culturais para a escola.

Identificou-se um documento³⁷, em especial, com o título “Avaliação de projetos de treinamento direto - Relatório da avaliação da execução do treinamento na técnica do “Reforço na alfabetização, 1981”. O destaque foi a proposta de avaliação da conduta dos participantes no “treinamento” para garantir a multiplicação das técnicas de reforço em alfabetização. O documento iniciava com a seguinte definição de avaliação: “Define-se a avaliação como o “processo de delinear, obter e fornecer informações relativas à eficácia e à eficiência de um programa educacional.”(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1981, p. 5). Na sequência, a definição de “eficiência”, diz respeito à produtividade (rapidez, mínimo esforço, e baixo custo) e de “rendimento”, aos resultados alcançados.”(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1981, p. 5). O documento teve como centro, “avaliação da eficiência deste treinamento, excluindo o aspecto da produtividade e limitando-se ao “rendimento”, isto é, “ao resultado alcançado pelo treinamento na esfera do professorado”. Trechos textuais demonstravam uma concepção de passividade do professor, sem possibilidade de intervir no processo de formação, com visão de saber centrado nos especialistas da área, que não professores. O documento também apresentava graficamente, a quantificação de professores “treinados” e professores “testados”, por amostragem, conforme documento original explicitado no Quadro 3.

³⁷ Dados do acervo sob o código A1.8/2.

Quadro 3. Amostragem de Professores “treinados” e “testados” nas DREMs, 1981*

Quadro nº 1 - Amostra da População testada nas DREMs

| DREM | Profs. Treinados | Profs. Testados | % de Profs. Testados |
|-------|---------------------|--------------------|-------------------------|
| 1 | 162 | 7 | 4,32 |
| 2 | 394 | 11 | 2,79 |
| 3 | 190 | 23 | 12,10 |
| 4 | 44 | 13 | 29,54 |
| 5 | 58 | 10 | 17,24 |
| TOTAL | 848 | 64 | 7,54 |

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Avaliação de projetos de treinamento direto. Relatório da avaliação da execução do treinamento na técnica do "Reforço na alfabetização", 1981, p. 10, código A1.8/2.

*Observa-se que a terminologia de “professores testados” refere-se a “professores avaliados”.

E, na sequência, o Quadro 4 apresenta a avaliação dos professores participantes do treinamento oferecido pelas DREMs, em 1981.

Quadro 4. Avaliação dos professores participantes do “treinamento” nas DREMs, 1981*

| NOTAS | Nº DE PROFS. | % |
|------------|--------------|-------|
| 0 — 5,9 | 22 | 37,28 |
| 6,0 — 10,0 | 37 | 62,71 |

Fonte: Avaliação de projetos de treinamento direto. Relatório da avaliação da execução do treinamento na técnica do "Reforço na alfabetização", 1981, p. 11, código A1.8/2.

*Observa-se que a terminologia de “professores treinados” refere-se a “professores participantes do treinamento”.

O Quadro 4 explicita as notas obtidas pelos docentes em treinamento, segundo as DREMs, para justificar percentual significativo de professores que assimilaram o conteúdo proposto no evento e, com isso, provar também que esse formato de atualização foi eficaz e eficiente. O relatório sobre o treinamento realizado aponta como dado conclusivo a coerência da proposta, a aprovação da metodologia de formação, entre outros pontos. Trata-se de clássico exemplo de manipulação de dados para a execução e apresentação de um pressuposto e de uma política pública. A argumentação desse documento baseia-se na média aritmética,

desconsiderando os que não a alcançaram. A tentativa exaustiva de provar quantitativamente os argumentos e considerações das propostas educacionais utilizando-se de porcentagens com décimos e centésimos, demonstrou uma perspectiva educacional tecnicista e mecânica no ato de educar.

Outro documento analisado, diz respeito a um curso optativo oferecido pela SME denominado “Reforço da Alfabetização³⁸”. A proposta consistia em formar professores a partir do trabalho sistemático com os métodos sintético, analítico e fonético. Foram identificados cinco módulos desses cursos, divididos pela sequência de letras do alfabeto e famílias silábicas. Destaca-se um item do curso denominado “Pré-requisitos necessários para o início da alfabetização”, previsto para ser desenvolvido durante toda a 1ª. série. Tal proposta apresentava como pressuposto para a prontidão de alfabetização, a complexa integração dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, assim como os dados evolutivos de pré-requisitos específicos. Mais claramente,

[...] o desenvolvimento das funções psiconeurológicas: coordenação motora ampla, coordenação visomotora, coordenação motora fina, esquema corporal, orientação espacial, orientação temporal, percepção auditiva, percepção visual; as operações cognitivas: observação, atenção e concentração, memorização (memória visual, auditiva, conceitos verbais), classificação, ordenação, análise e síntese; a linguagem oral: fala (como meio de comunicação), audição (como meio de ampliação do pensamento), vocabulário com sentido (ampliação do vocabulário significativo). (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.Reforço da Alfabetização, 1982, p. 17). [SME,documento sob código A1.8/3).

Toda a prontidão de alfabetização centrava-se no corpo, em suas funções orgânicas denominadas neuropsicológicas, sob a alegação da estreita correlação entre o desenvolvimento biológico e o processo de alfabetização.

No período de **1983 a 1985**, na RMESP foram encontrados nove materiais para análise, constatando-se a continuidade na utilização dos documentos da gestão anterior, no que se refere às propostas de cursos e às propostas de alfabetização. Portanto, persistiram as atividades de prontidão de alfabetização e a formação dos professores, assim como, material aos estudantes com as correspondentes cartilhas com base nos métodos sintético, analítico e misto. Dessa forma, foi dada continuidade do programa de prontidão, identificando as

³⁸ Documento sob o código A1.8/3, coletado no acervo da Memória Técnica Documental da SME.

habilidades e os pré-requisitos entendidos na época, como necessários para a alfabetização; verificação do nível de prontidão dos alunos; estabelecimento de critérios para organização de classes de 1ª. e 2ª séries e remanejamento de alunos; aplicação da técnica "Reforço da Alfabetização", como uma alternativa de alfabetizar. Foram localizados dois documentos nominados como subprojetos: *Subprojeto A*: Treinamento em Serviço: "Programa de Prontidão e Reforço de Alfabetização". O *Subprojeto B* denominado "Atendimento e Assessoria às classes de 1ª e 2ª séries do 1º Grau", apresentou como proposta:

Objetivo: Prestar atendimento e assessoria às equipes técnica e docente de 5(cinco) Escolas Municipais, no desenvolvimento do processo de alfabetização, subsidiando quanto à: - testagem científica do nível de prontidão dos alunos; - participação do professor no processo de remanejamento dos alunos que ocorrerá a partir dos resultados da testagem do nível de prontidão; - aplicação de programas diferenciados de Prontidão e Alfabetização, um destinado a alunos sem os pré-requisitos à alfabetização e outro destinado a alunos que apresentam tais pré-requisitos; Avaliação formativa e somativa do desempenho dos alunos, a partir da aplicação dos respectivos programas. Acompanham este Projeto: dois resumos contendo dados informativos sobre este trabalho. *Análise:* Este documento tem como justificativa “tendo em vista os altos índices de evasão e retenção das 1ª e 2ª séries, pretende-se desenvolver um projeto de apoio técnico ao processo de alfabetização, visando a melhoria qualitativa de ensino nestas séries.” Todo o trabalho para as questões da evasão e da retenção centram-se no estudante e na prontidão, nos pré-requisitos para alfabetização. Não nota-se nenhum movimento ou trabalho implicando uma leitura social ou histórica que possam contribuir nesta análise do fracasso nas salas de alfabetização. Também consta como recurso material a distribuição de 3.500 exemplares com a sistematização de sílabas simples e complexas. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1983).

Como forma de reforçar a concepção de alfabetização tradicional na época, também foram desenvolvidos treinamentos juntos aos professores. A justificativa para tais encontros entre os professores associava-se aos relatos dos elevados índices de evasão e retenção das 1ª. e 2ª. séries e à necessidade de se desenvolver um projeto de apoio técnico ao processo de alfabetização, visando a melhoria qualitativa do ensino nessas séries. Constatou-se que as questões da evasão e da retenção centravam-se fundamentalmente no alunado e na prontidão e nos pré-requisitos para alfabetização. Não foram identificados relatos implicando as questões da evasão e retenção aos fatores sociais, políticos, econômicos e/ou históricos que pudessem ser incorporados na análise do fracasso nas salas de alfabetização. Também constou como recurso material a distribuição de 3.500 exemplares com a sistematização de sílabas simples e

complexas. A proposta era a de treinamento mensal dos professores que atuavam nessas duas séries. Destacam-se excertos do relatório da época, em que,

[...] ressaltou-se que as maiores dificuldades dizem respeito ao trabalho com os alunos repetentes e multirrepetentes de 1ª e 2ª séries que não estavam acompanhando o ritmo de trabalho dos alunos novos, o que enfatiza o caráter preventivo do desdobramento enquanto possibilidade de continuidade do processo de Alfabetização. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Relatório Preliminar - referente às visitas empreendidas pelo DEPLAN 2. no trabalho de acompanhamento à proposta de desdobramento, 1985). [SME, documento sob código. A1.2-6).

O relatório de avaliação contemplou a análise dos resultados de 10% das classes de 2ª. série, da Rede Municipal. Reforçava-se a tese de que os alunos repetentes e multirrepetentes não conseguiam aprender por condições exclusivamente individuais. A ideia é que o sujeito era o responsável pelo seu fracasso escolar na alfabetização, em uma instituição pública que atendia as camadas populares da cidade. O documento apresentava a análise dos dados, tendo como referência os conteúdos oficiais (termo utilizado no texto em questão) e a porcentagem dos conteúdos de cada disciplina trabalhada pelo professor, com o seu grupo de alunos.

Constatou-se frequente menção às cartilhas utilizadas pelas professoras "Letrinhas Amigas"; "Aprendendo a Viver"; "Caminho Feliz" e "Caminho Suave", além de outros materiais como Apostila de sistematização de sílabas; Livros de 1ª. série, de 1ª. e 2ª. séries; Material do ALFA, do Ciclo Básico e Guias - Curriculares.

Significativo também observar que, os índices para as análises realizadas no referido documento trouxeram dados de avaliações das aprendizagens no início e no final do ano, apontando como os(as) educandos(as) concluíram o processo de alfabetização, após o “treinamento” dos docentes. A reflexão que vem à tona, é que a metodologia utilizada trouxe possibilidades de mensuração, quantificação, mas não incluiu análise do processo entre educadores, educandos(as), escola, famílias. Enfim, fez-se considerações tão somente entre a relação conteúdo-ensino-aprendizagem, a partir da concepção de que tais elementos, enquanto neutros, se tornavam impermeáveis às condições ambientais, sociais e culturais. A falta de discussão curricular em uma perspectiva sócio-histórico, cultural com vistas à emancipação dos sujeitos, evidenciou que o enfoque de currículo praticado no referido período histórico centrava-se no modelo tecnicista de alfabetização.

Outra produção acessada foi a revista comemorativa dos “50 anos de pré-escola municipal”, com o texto de abertura escrito por Guiomar Namo de Mello enfatizando o aumento do atendimento da população de 4 a 6 anos na cidade. No editorial da revista constou: “*não é possível negar que esta função era subordinada a uma orientação predominantemente assistencial, de cunho médico e sanitário. Dadas as condições de vida da população mais pobre da cidade, o atendimento a criança de 4 a 6 anos não pode, ainda hoje, deixar de ter características assistenciais.*” (p. 3). Destaque realizado no ano de 1985 o qual, parece ainda dialogar com a realidade atual do município de São Paulo, mesmo considerando a expansão significativa da construção de unidades educacionais infantis (CEIs, EMEIs, CEMEIs e EMEFs) e a política do SUAS, para o atendimento desta população.

O cenário da época, em defesa do trabalho educativo nas pré-escolas, com preocupações para o distanciamento de orientação assistencial de cunho médico e sanitário para a infância adentrava nas discussões na RMESP. Em outro artigo da citada revista destaca-se o seguinte trecho:

No município de São Paulo, a cidade mais desenvolvida do país, observa-se que cerca de 40% das crianças que ingressam na 1ª. série fracassam e, depois de algumas tentativas, abandonam a escola. Essas crianças são provenientes, na sua grande maioria, de famílias de baixa renda e média baixa. É fato conhecido por todos que saber ler e escrever é uma das exigências mínimas para a sobrevivência nas sociedades urbano-industriais. Sem esse requisito, o ajustamento ao meio é severamente limitado e reduz a possibilidade do indivíduo conquistar e manter um padrão de vida digno. O aprendizado da leitura e da escrita constitui um dos principais mecanismos por meio do qual o indivíduo se torna cidadão informado e participante do mundo em que vive, podendo, então, adquirir consciência crítica – condição necessária para prática transformadora.”³⁹. Sabemos hoje que a tão falada “prontidão” para a leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de a criança estar em contato com a língua escrita, do que de qualquer outro fator. [...] não deve significar, no entanto, a adoção de cartilhas ou o início sistemático do processo de alfabetização tal como é feito nas classes de 1ª série. (CARVALHO, 1985, p. 33).

Ainda nesta edição do periódico, escritos relatando severas críticas às práticas de alfabetização centradas na prontidão para a leitura e escrita. Um dos textos continha trechos

³⁹ Nasceu na Argentina em 1937, mas há 30 anos mora no México, onde é pesquisadora emérita do Sistema Nacional de Investigadores. Além disso, é pesquisadora emérita de sua própria instituição, o Cinvestav (*Centro de Investigación y Estudios Avanzados*) do IPN (Instituto Politécnico Nacional). É doutora em Psicologia Genética pela Universidade de Genebra (Suíça). Jean Piaget foi seu orientador. É reconhecida internacionalmente por suas pesquisas, que mostraram pela primeira vez que as crianças pensam para poder entender a escrita, ou seja, que a aquisição da escrita trata-se de um processo cognitivo e psicolinguístico e não de um processo perceptivo-motriz, como se acreditava no final do século XX. (FERREIRO, 2013)

das pesquisas de Emília Ferreiro³⁹ trazendo outro paradigma - o construtivista - para o debate em torno à alfabetização.

Entre os anos de **1986 a 1989**⁴⁰ foram encontrados oito documentos. Época em que adentram as discussões construtivistas na RMESP, trazendo as reflexões da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores. Foram observados termos e expressões diferentes dos períodos anteriores, como “repensando” e “construção”, contudo, ainda com expressões oposta no mesmo documento, demonstrando as contradições próprias dos processos transitórios, como “treinamento de professores”.

Vale a pena ler a introdução do documento “Repensando a prática de alfabetização” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Documento sob código A1.1-3). Eis alguns trechos:

[...] Considerando que o objetivo deste treinamento é ampliar a reflexão e a discussão sobre o tema Alfabetização nas Escolas de 1º Grau, elaboramos este documento composto de vários textos que irão subsidiar o trabalho a ser desenvolvido junto às classes de 1ª série da Rede Municipal de Ensino. No entanto, somente a leitura deste subsídio não garante a riqueza da reflexão e da discussão, que deverão acontecer no decorrer do referido treinamento. Ao contrário, ele faz parte de uma dinâmica de trabalho que inclui relatos de práticas dos professores, vivência de atividades, confecção de material didático e ainda, embasamento teórico a respeito dos estudos mais recentes na área da alfabetização.(DOT/SME.Repensando a prática de alfabetização,1986, p.4).

Essa foi uma produção histórica, uma vez que, expressou a influência das ideias construtivistas estudadas e divulgadas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, pela primeira vez nos documentos oficiais da PMSP. O documento problematizou as questões anteriores sobre prontidão na alfabetização e trouxe novos referenciais, sob a perspectiva construtivista, voltados ao aprendizado da leitura e da escrita, e, sobretudo, centrados em “como a criança aprende”, sustentando, dessa forma, a não imputação de culpa de cada aluno ao fracasso de sua aprendizagem. Nesse momento, o erro

⁴⁰ O polêmico Prefeito Jânio da Silva Quadros foi eleito presidente do Brasil, através do voto direto, nas eleições presidenciais de 1960. Jânio, que já havia sido vereador, prefeito e governador do estado de São Paulo. Fez uma campanha eleitoral baseada na identificação com as massas. Passou a ideia de um cidadão simples (homem do povo) que tinha como objetivo moralizar o país. Como símbolo da campanha usou uma vassoura, pois dizia que ia varrer tudo que havia de errado no Brasil (principalmente a corrupção). Jânio afirmava também, durante a campanha, que não tinha vínculo com os políticos tradicionais e com as forças poderosas do país. Faria, se fosse eleito, um governo voltado para os interesses populares. Apostou mais na imagem do que no conteúdo, já que não explicava a maneira pela qual iria resolver os principais problemas nacionais.

Fonte: <http://www.suapesquisa.com/historiadoBrasil/governo_janio_quadros.htm>. Acesso em: 29 ago. 2015.

começou a ser considerado como parte do processo da construção da aprendizagem. Sem dúvida, o documento representou em inovação conceitual para a discussão da alfabetização no sentido de considerar o processo de como a criança aprende. Em tais documentos constavam os nomes de Esther Grossi e Telma Weisz. A proposta apresentada foi integralmente construtivista.

O documento “Repensando a prática de alfabetização⁴¹” trouxe como registro, os manuscritos com a grafia dos próprios professores, sob a forma de depoimentos, a respeito da seguinte questão: “*O que não me satisfaz mais no ensino tradicional?*”.

Tomando por base a natureza da pergunta formulada, estima-se que a estruturação da resposta poderia ser dificultada, pela inferência de que muitos dos docentes arguidos não dispunham formação aprofundada sobre o construtivismo e, por isso mesmo aspectos do ensino tradicional faziam ainda parte de seu cotidiano.

Constavam ao mesmo tempo, anexos como: "Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português", de Terezinha Nunes Carraher e “A ortografia na escola e na vida”, de Luis Carlos Cagliari.

O enfoque construtivista das propostas trouxeram outros referenciais para o ensino da leitura e da escrita como: alguns gêneros textuais que circulavam socialmente, na forma de parlendas, tirinhas, listas, entre outros; referenciais também do acervo de literatura proposto aos próprios discentes. Em relação à cópia como tarefa, foi questionada, no entanto, essa ação seria autorizada, caso tivesse sentido ao estudante. Inseriu-se a escrita espontânea como possibilidade das crianças testarem e desenvolverem habilidades ligadas à criatividade, relação de fatos, entre outras. O trabalho em grupo entre as crianças, na proposta construtivista, passou a ter maior importância, assim como, os jogos e a ludicidade ganharam centralidade nesta proposta.

As produções, das mais variadas, de cada criança passaram a ser nomeadas por cada uma delas e relacionadas à sua identidade. Atividades com palavras, incluindo partes sonoras, foram propostas como forma de promover a articulação do universo infantil e a expressão das escolhas de textos utilizados nesta faixa etária.

⁴¹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Repensando a prática de alfabetização**, 1985. [documento sob código A1.1-3].

Significativo marco no trabalho pedagógico da RMESP aconteceu entre **1989 e 1992**

- momento inédito com a eleição da primeira mulher prefeita de origem nordestina. Inúmeros preconceitos foram enfrentados pela Prefeita Luiza Erundina. Na Secretaria Municipal de Educação foi ocupada inicialmente pelo Prof. Paulo Reglus Neves Freire e, a seguir, pelo Prof. Mario Sérgio Cortella. A política educacional deste período foi pesquisada e analisada por Córdova (1997) o qual relatou que:

A política educacional, no período foi orientada pelo pensamento educacional de Paulo Freire, tal como expresso nos seus livros clássicos Educação como prática de liberdade e Pedagogia do oprimido. A ação educativa, desta feita, se articulou com a ação político-administrativa, igualmente pautada na teoria da ação transformadora do mesmo Paulo Freire, orientada pelo princípio da dialogicidade. Operativamente a ação se desdobrou em quatro linhas mestras: 1 - democratização do acesso, visando assegurar a todos o acesso à escola pública de o primeiro grau e a permanência nela; 2 - educação de jovens e adultos trabalhadores, visando oferecer condições diferenciadas, mas efetivas, de escolarização aos jovens e adultos trabalhadores, respeitando-lhes as condições específicas de vida e de trabalho; 3- nova qualidade da educação, expressa numa redefinição das finalidades da educação, destacando seu compromisso com a transformação da sociedade, bem como numa outra maneira de abordar as questões relativas ao papel da escola, ao relacionamento entre os diferentes atores do processo educativo, à relação com a produção do conhecimento, tudo isso rebatendo numa concepção histórica e dinâmica de currículo e de seleção de conteúdos curriculares; 4 - democratização da gestão, substituindo formas retificadas e reificadoras de relacionamento administrativo por outras nas quais todos e cada um pudessem ser conhecidos como sujeitos em sua respectiva esfera de atuação, destacando a criação dos Conselhos com participação das comunidades. (CÓRDOVA, 1997, III)

Em relação a tal período, foram encontrados seis documentos sobre alfabetização de crianças. Soube-se por educadores da RMESP que muitos documentos produzidos naquela época foram eliminados dos órgãos intermediários – DREs, na gestão posterior, impossibilitando qualquer tipo de acesso a produção do período. Não foi possível averiguar este fato, mas o que se percebeu foi uma lacuna na história da RMESP por falta de registro na memória técnica documental da SME.

Diante de tal fato, buscou-se dissertações e teses as quais pudessem subsidiar a história, a política, os materiais produzidos e a concepção de Educação trabalhada naquele período. Foram vários trabalhos identificados nas bibliotecas da USP e da PUCSP e, optou-se pela tese de Córdova (1997), o qual foi orientado do Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, por fazer

uma análise da gestão educacional desenvolvida no município de São Paulo no período de 1989 a 1992.

Apesar da dificuldade por encontrar documentos para a pesquisa, alguns deles, o acesso foi possível. Verificou-se produção significativa para a alfabetização de Jovens e Adultos e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), sob forte influência do Secretário Municipal de Educação, Paulo Freire⁴². Foi um breve período, de 1989 a 1990, possibilitando imaginar como um educador e pesquisador como ele não suportou assumir um cargo político, o qual facilmente poderia contrariar as suas convicções e concepções. Os materiais escritos contaram com participação de algumas universidades e de outros educadores, além do próprio Paulo Freire. Produção de materiais com a visão de área e enfoque interdisciplinar.

A educação nesse período, afirmava-se como um direito fundamental a ser transformado em realidade, como convém a um Estado democrático.

Segundo Gadotti e Pereira apud Córdova (1997), tem-se a destacar que:

- [...] **i)** a escola pública popular deverá ser uma escola de qualidade, sim, mas qualidade significando não apenas quantidade de conteúdos ensinados e assimilados, mas, sobretudo, construção de uma solidariedade de classe, transformando a escola num espaço que seus usuários – os pais, a comunidade – possam utilizar para elaboração de sua cultura;
- ii)** a presença do povo na escola deve ter o sentido e a finalidade de permitir-lhe tornar-se sujeito de sua história [...] A escola precisa se tornar um local de elaboração coletiva do saber, e este valendo como instrumento de apoio à luta pela emancipação popular;
- iii)** a escola, funcionando como local de elaboração e re-elaboração da cultura popular e como espaço de auto-organização política [...];
- iv)** a educação formal e a educação dita informal deveriam estar sempre associadas, pois não apenas a escola é um lugar de aprendizagem, mas, além disso, práticas educativas estão presentes nas diversas formas de articulação de grupos [...];
- v)** uma escola pública popular se configuraria não apenas como uma escola a qual todos pudessem ter acesso, mas, além disso, como uma instituição em cuja construção todos pudessem participar. (CÓRDOVA, 1997, p. 137-138).

⁴² 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, encontrando 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*.

Fonte: Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 30 ago.2015.

Outro destaque fundamental do governo Erundina foram as propostas para ação imediata, elencadas por Córdova (1997, p. 169-170):

- a) reintegração imediata dos professores demitidos em razão de uma greve realizada em 1987;
- b) implantação dos conselhos de Escola, fortalecimento dos grêmios estudantis e revisão das Associações de Pais e Mestres (APM's);
- c) criação dos Núcleos de Ação educativa (NAE's);
- d) realização de plenárias pedagógicas;
- e) elaboração de Regimento Comum das escolas;
- f) devolução às escolas das programações curriculares e outros materiais elaborados no governo Covas, pois foram retirados arbitrariamente no início da administração Jânio Quadros;
- g) Construção das novas propostas curriculares;
- h) Elaboração do estatuto do magistério;
- i) programa de formação contínua do magistério;
- j) realização de concursos públicos previstos na Constituição da República.

Também ressalta-se que a consistência e a organicidade deste governo o qual demonstrou conjunto de proposições referidas à escola, ao currículo, aos conteúdos programáticos e à concepção epistemológica e, de acordo com uma síntese das ideias de Córdova (1997), 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).

Córdova (1997) faz análise das relações de trabalho na formação permanente adotada, em que houve incentivo à adesão voluntária aos programas e distância do “rol de conteúdos” por matéria/disciplina, apresentando:

A publicação de cadernos com “visões de área” e respectiva bibliografia, postura que pode ser interpretada como um reconhecimento dos docentes, individual e, sobretudo, coletivamente, como “sujeitos” de sua formação, de sua prática. (CÓRDOVA, 1997, p. 275-276).

A proposta de formação de educadores teve uma definição metodológica baseada nos princípios da gestão pedagógico apresentada pelo governo, qual seja: observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento. (CÓRDOVA, 1997, p.212). Constatado em avaliações, que os resultados finalísticos da rede foram apresentados em aumento de matrículas e diminuição dos índices de retenção.

Em relação à alfabetização e letramento foi compreendido que,

A proposta educacional, preocupada em ensinar a ler palavras e ler o mundo, em interrogar o mundo e suas instituições, em todas as esferas da vida, retirou a educação municipal do plano “doméstico”, subalterno e secundário em que costuma deixa-la as elites [...] (CÓRDOVA, 1997, p.277).

Observou-se também, a transformação da concepção adotada no governo da Luiza Erundina em relação aos gestores anteriores, pois no que se refere à visão educacional,

A política educacional foi considerada coerente em sua formulação como contexto social-histórico que lhe permitiu constituir-se, caracterizado por certa emergência dos excluídos na vida política. Ela não escondeu sua intencionalidade, suas finalidades: permitir uma formação social crítica, construir uma sociedade democrática, por oposição a uma sociedade autoritária e opressora, contribuir para a efetivação de um projeto político emancipador segundo os interesses populares. (CÓRDOVA, 1997, p. 283).

Verificou-se que o governo Luiza Erundina foi um marco e divisor de águas na política educacional do município, trazendo os princípios de um governo democrático, o qual resgatou a dignidade dos(as) educadores(as) e buscando junto a comunidade escolar a participação popular na construção das propostas educativas para a RMESP. Notou-se um governo pioneiro na história desta Rede promovendo a participação popular jamais vivenciada na Educação e na história da cidade de São Paulo.

Em relação ao governo seguinte, novamente exercido pelo Prefeito Paulo Salim Maluf, entre **1993 e 1996**, foram encontrados no acervo da memória técnica documental da SME, trinta e um materiais com referência ao trabalho de alfabetização. Alguns materiais trouxeram a proposta didática de alfabetização baseada na Psicogênese da Língua Escrita de

Emília Ferreiro e colaboradores, assim como, os fundamentos sobre a “Escola de Qualidade Total”, os 14 pontos do Método *Deming* na Educação, por Cosete Ramos.

Destacaram-se entre as produções encontradas, texto com abertura do pensamento do educador Paulo Freire “A importância do ato de ler”; texto de Angela Kleiman sobre a “Concepção Escolar de Leitura”; texto síntese das ideias de Lucy McCormick Calkins em “A Arte de Ensinar a Escrever”; texto da Liliana Tolchinsky Londsman “Escrever, Como?”, sob a coordenação de educadoras da própria Rede Municipal. Enfim, avaliou-se que diferentes concepções educacionais foram apresentadas e trabalhadas nessa gestão.

Algumas ações foram observadas, como as relativas à eficiência e à economia, -tanto para a escola como para a família e, principalmente para a vida da criança. Por exemplo, a profilática, com a justificativa de evitar que indícios de futuros distúrbios não fossem notados e/ou identificados corretamente. Também foram apresentados na referida proposta, conceitos sobre programação neurolinguística.

As ações de alfabetização foram previstas inicialmente, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). O documento *Todas as Palavras I* trouxe em sua introdução os seguintes objetivos:

(...) *Gerais*: Conscientizar o professor sobre a importância do trabalho desenvolvido em EMEI como requisito para operar o raciocínio lógico indispensável a construção do processo de alfabetização com qualidade; *Específicos*: Fundamentar teoricamente a prática pedagógica. Refletir sobre atividades e procedimentos que viabilizam o processo de alfabetização. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Todas as palavras I*, 1994. p. 5). [SME, documento sob código A1.1/9).

Por meio da identificação dos objetivos foi possível perceber a presença de diferentes correntes do pensamento educacional em um mesmo projeto de políticas públicas, ou seja, a mescla das práticas da Psicogênese da Língua Escrita, os seis estudos piagetinos para aplicação nas salas de aula (brincadeira simbólica, imitação de sons e gestos, imitação de arranjos feitos com objetos, brincadeira sensório motora, classificação, seriação, quantificação, espaço, tempo e medida⁴³) e também, os fundamentos de qualidade total na educação.

Foram considerados materiais que buscaram ressaltar a importância do conhecimento da língua, o exercício da leitura e literatura no processo ensino- aprendizagem em sua

⁴³ Atividades retiradas do livro SEBER, Maria da Glória. **A Construção da Inteligência**. São Paulo: Scipione, 1989.

natureza e dinâmica interdisciplinar; a inserção da literatura como registro histórico no contexto de todas as áreas do conhecimento, por meio de diferentes gêneros literários. Também, neste rol de materiais foram identificadas práticas de avaliação que se distanciaram da memorização, do certo e errado e foram direcionadas a uma abordagem construtivista sobre o erro, considerando a perspectiva do sujeito em sua construção do conhecimento, conforme citado em trecho do documento “O erro deve ser trabalhado e não evitado, pois ofereceu "pistas" para o professor, norteando a prática em sala de aula”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Formando leitores e escritores.1995, p. 12, módulo V).

Outro aspecto novo neste período foi a concepção do professor como mediador, expresso no mesmo documento: “O papel do professor é o de mediação/intervenção, provocando avanços que não ocorreriam por acaso”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Formando leitores e escritores.1995, p. 12,módulo V).

Diferentes textos sobre fundamentos das práticas de leitura e escrita apareceram nos materiais, como por exemplo: “Língua Portuguesa”(MAURO, M. A. F.; IVAMOTO, Regina M. F. E); “Didática Especial”(PILETTI, Claudino); “Alfabetizando com sucesso” (NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; MAURO, Maria Adília F.); “Guias Curriculares para as matérias do núcleo”(SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação); “Alfabetização em processo”(FERREIRO,Emília); “Psicogênese da Língua Escrita”(FERREIRO,Emília; TEBEROSKY, Ana); “Os processos de leitura e escrita”(FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita G.); “A criança e o livro”(SANDRONI, Laura C. ; MACHADO, Luiz Raul); “Como incentivar o hábito de leitura”(MAMBERGER, Richard).

Os referenciais teóricos utilizados demonstraram mudanças na concepção de alfabetização, já que não foram encontradas citações a respeito dos métodos sintético, analítico e misto. Nessa nova fase de descobertas para os profissionais da RMESP, ancorou-se nas discussões realizadas em âmbito nacional com a propagação das teorias construtivistas, considerando as contribuições de Piaget,Wallon, Vygotsky, Ferreiro, entre outros.

Contudo, três documentos foram localizados sob o título “Profilaxia dos Distúrbios da Aprendizagem” (1995), à época, direcionados para as EMEIs, com as seguintes sinopses:

[...] Volume I - Subsídio que procura demonstrar que a medida mais eficiente e econômica, tanto para a escola como para a família e principalmente para a vida da criança, é a profilática, para evitar-se que indícios de futuros distúrbios não sejam notados e/ou identificados corretamente. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.Profilaxia dos Distúrbios da Aprendizagem, 1995. Resenha). [...] Esse subsídio faz parte de uma série de encontros que buscam favorecer o

estabelecimento de parâmetros de atuação dos especialistas, do corpo docente, em relação à observação e intervenção junto ao corpo discente. Apresenta ainda, conceitos sobre programação neurolinguística, sua utilização e as interações humanas. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Profilaxia dos Distúrbios da Aprendizagem, 1995). [2º encontro/resenha].

O período em questão veiculou documentos que, segundo Garrido e Moysés (2010), foram tendenciosos no que se refere às questões da desigualdade social, que, por decorrência, reforçaram ainda mais as desigualdades escolares.

[...] 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).

As temáticas abordadas no curso de oito encontros versaram sobre: Linguagem Plástica, Linguagem Oral; Linguagem Escrita, Linguagem Musical, Hemisférios Cerebrais, Sexualidade Infantil, Terapia Corporal, Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, Neurolinguística, Musicoterapia, Aspectos afetivos no desenvolvimento infantil e Reorganização neurológica. O curso foi elaborado sob vertente voltada para a área da saúde do escolar. Importante perceber a saúde correlacionada às questões escolares. No entanto, há de se considerar que nítidas falhas no campo da saúde poderiam ser manobradas, ao menos em parte, se deslocadas a responsabilidade para a educação. Percebeu-se, por exemplo, em documentos que a orientação às famílias para levarem seus filhos à UBS, tomar vacina e fazer consulta médica tornaram-se tarefas sob o encargo da escola. Por conta desses e outras variáveis, ao longo do tempo, foi possível considerar o quanto a escola pública foi assumindo função assistencialista com os programas da saúde e da assistência social, perdendo parte de suas funções educativas. Nesta direção, Libâneo (2012) apresenta severa crítica quanto aos rumos na educação pública, ao afirmar que,

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo

de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não deveriam ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença). (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Daí acreditar-se como fundamental o trabalho com a Rede de Proteção, no território de cada Unidade Educacional e a restituição das funções e atribuições das Instituições, com destaque para a escola que, sob o ponto de vista e pressupostos desta tese jamais poderá abandonar as suas funções educativas, culturais e de socialização.

Entre os anos de **1997 e 2000**, novo período, a partir da eleição do prefeito Celso Pitta⁴⁴. Correspondente a essa fase foram localizados apenas dois documentos relativos à alfabetização. O único documento possível de análise encontrado dizia respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, coleção com 5(cinco) volumes e que abordavam assuntos sobre: currículos, programações de ensino e sobre referenciais curriculares em âmbito nacional - Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs Os referidos Parâmetros foram organizados da seguinte forma: introdução contemplando justificativas e fundamentos pelas opções feitas no que se refere à elaboração dos documentos voltados para as áreas do conhecimento e aos temas transversais. Não foram encontrados registros ou desdobramentos deste documento em forma de curso, reuniões, entre outros.

Na gestão seguinte, novamente uma petista venceu as eleições, entre os anos de **2001 e 2004**, a Prefeita Marta Suplicy⁴⁵.

⁴⁴ O mandato foi marcado por corrupção, com denúncias veiculadas em março de 2000, relatadas principalmente, por sua ex-esposa, Nicéia Pitta, que vinha sendo ameaçada de morte. As denúncias envolviam vereadores, subsecretários e secretários; entre as denúncias, o escândalo dos precatórios. Tais denúncias tiveram como consequências sua condenação à perda do cargo pela justiça. Por 18 dias seu vice, Régis de Oliveira, assumiu a prefeitura. Depois Pitta entrou com recurso e recuperou o mandato. Pitta passou a pertencer ao Partido Trabalhista Nacional. Ao terminar seu mandato, o ex-prefeito era réu em treze ações civis públicas, que o acusavam de ilegalidades. O valor das denúncias somadas alcançou 3,8 bilhões de reais, equivalente a quase metade do orçamento do município na época. A dívida paulistana passou na sua gestão de 8,6 bilhões de reais, em 1997, para 18,1 bilhões de reais. Quando Celso Pitta deixou o poder em 2001, uma pesquisa mostrou que 83% dos paulistanos consideravam a sua gestão ruim ou péssima, um dos maiores índices de ex-prefeitos que saíram do cargo.

Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Celso_Pitta>. Acesso em: 30 ago.2015.

⁴⁵ 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

Foram localizados no acervo da prefeitura dezesseis documentos sob a temática alfabetização. Um dos documentos mais emblemáticos deste período foi o Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA⁴⁶. O documento referia-se a um curso de aprofundamento destinado aos professores e formadores com o intuito de que desenvolvessem competências profissionais julgadas, na época, necessárias ao ensino da leitura e da escrita. O Programa compôs-se por cadernos de registro dos educadores cursistas, pastas contendo, respectivamente, os módulos I, II e III, acompanhados por um guia do formador e coletânea de textos; uma caixa contendo a apresentação do referido programa; o guia do formador, com orientações metodológicas gerais e um catálogo de resenhas de filmes com o intuito maior de auxiliar a ampliação do repertório cultural dos professores participantes do evento. Nesse conjunto de material também constavam fitas de vídeo, com especialistas na área de alfabetização e visualização de práticas de alfabetização na educação infantil e ensino fundamental. Na época, inúmeros cursos foram desenvolvidos na cidade de São Paulo, junto a diversos grupos de formação de docentes e gestores.

No mesmo período, foram oportunizados diálogos permanentes com os educadores, em direção à construção da Rede de Proteção Social e à constituição de São Paulo como Cidade Educadora. Os temas abordados tinham como finalidade divulgar a necessidade de compreensão das desigualdades nos contextos político, histórico, social e cultural. Foram também debatidas temáticas em relação à diversidade cultural, de gênero, sexual e étnico-racial, por meio da dinâmica ação – discussão – reflexão - ação. Para tanto, recorreu-se a diversos autores com o objetivo de, por meio do debate, conscientizar as equipes escolares para a problemática das práticas educativas.

Nesse cenário, foram realizados grandes círculos de formação de educadores com os temas: Alfabetização e letramento; Gestão democrática; Rede de proteção social; Organização da escola em ciclos; Avaliação mediadora e Cidade educadora.

pagando uma única 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. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marta_Suplicy#Prefeitura_de_S.C3.A3o_Paulo>. Acesso em: 30 ago.2015.

⁴⁶ A pesquisadora desta tese foi cursista e, posteriormente regente de turmas do referido Programa.

A organização da estrutura documental da SME valeu-se de informativos, boletins, cadernos de ações, revistas pedagógicas, livros e PNLD para a disseminação das propostas em questão.

Notadamente, registra-se a contribuição significativa das discussões das políticas públicas educacionais, sobretudo, pelo avanço e ampliação da visão da educação como um todo. Destaca-se a importância de trazer para o debate questões relacionadas à formação e aos fundamentos da alfabetização na perspectiva do letramento, da gestão democrática como potência para o agir coletivamente nas ações escolares e da compreensão do trabalho com a Rede de Proteção Social, essencial ao atendimento da população que faz uso dos serviços públicos e ao resgate da cidadania, além da concepção de avaliação formativa e do conceito de cidade educadora.

O período posterior, entre os anos de **2005 e 2006**, teve como Prefeito José Serra⁴⁷, ex-governador do estado de São Paulo. Foram encontrados dezoito documentos para análise. Foi constatado abandono⁴⁸ das discussões realizadas na gestão anterior, com impressões de desconsideração do já conquistado, assim como de o que não foi alcançado como meta de política pública educacional. Enfim, um novo governo atribuindo outros rumos à educação. No primeiro ano de governo foram lançados dois materiais, o primeiro, relativo à gestão pedagógica, direcionado aos gestores das escolas e o segundo, com orientações didáticas e metodológicas de língua portuguesa e matemática para o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. séries, documento este posteriormente revogado. Também foi produzido um guia denominado “Toda Força ao 1º. Ano”, a partir, do Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O referido documento propôs a formação de alunos leitores e escritores. Tinha como base o incentivo ao estudo e à reflexão de vários assuntos relacionados à aprendizagem da escrita, da leitura e da comunicação oral. O intento era discutir as ações de planejamento, intervenções didáticas e avaliação do

⁴⁷ Foi eleito prefeito de São Paulo em 2004, após a quarta tentativa, quando derrotou a então prefeita Marta Suplicy. Renunciou ao cargo de prefeito em março de 2006 para concorrer ao governo de São Paulo, tendo sido eleito governador no primeiro turno, sendo o primeiro governador a ter conquistado esse feito. Como governador, expandiu as FATECs e ETECs, sancionou a lei antifumo, introduziu as AMEs e criou o projeto Expansão SP. Renunciou, em abril de 2010, ao cargo de governador para ser candidato, pela segunda vez, à presidência do Brasil. 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. Concorreu novamente à prefeitura de São Paulo em 2012, quando entrou na eleição após vencer as prévias do partido. Foi o mais votado no primeiro turno da eleição e foi derrotado por Fernando Haddad no segundo turno. Atualmente, é senador da República e colunista do jornal O Estado de S. Paulo.

Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Serra> Acesso em: 30 ago.2015.

⁴⁸ Por exemplo: Se não tivesse sido abandonado o debate sobre gestão democrática, talvez estivéssemos mais avançados nesta direção na RMESP.

processo de aprendizagem dos(as) educandos(as). Para tanto, foram realizadas indicações de leitura, obras de referência, livros e *sites* para o trabalho do professor com seus (suas) educandos(as). Tais proposições destacavam a importância da articulação entre a prática e a teoria, em busca de novos sentidos às práticas pedagógicas enraizadas. A proposta do material contemplava aspectos relacionados às práticas sociais de leitura e de escrita na escola; expectativas de aprendizagem ligadas à leitura, à escrita e à comunicação oral; alfabetização e avaliação e orientações de práticas para o planejamento do trabalho.

A proposição do guia “Conversa com os Pais” visou estabelecer parceria entre a escola e a família. Sendo assim, contemplava algumas indicações e sugestões de como pais, mães e/ou responsáveis poderiam contribuir para a aprendizagem das crianças fora da escola, ainda mais em relação à leitura e à escrita.

O documento “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I – Primeiro ao Quinto Ano” foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e compôs o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental. Os pressupostos do documento foram: a forma de conceber os fins da educação; a compreensão de como cada área de conhecimento pode contribuir para a formação dos estudantes e os parâmetros legais que indicam como os sistemas de ensino devem organizar seus currículos. Definiu expectativas de aprendizagem e apresentou informações referentes aos fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento; aos critérios para seleção de expectativas de aprendizagem; as orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem.

Outro documento analisado foi o “Guia de planejamento e Orientações didáticas para o Professor do 2º. ano, do ciclo I” que apresentou proposta de trabalho para o ensino dos aspectos notacionais e dos conteúdos para o conhecimento da linguagem. Propôs leitura, com autonomia, de textos de diferentes gêneros; produção de textos e revisão; projeto didático; comunicação oral, diversidade de gêneros textuais e práticas sociais vinculadas a eles. Leitura como estudo envolvendo temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento.

Foi apresentado para a RME, projeto para alunos surdos denominado “Projeto Toda Força ao 1º. ano: contemplando as especificidades dos Alunos Surdos”. A proposta deste material visava aprofundar os estudos sobre a surdez e suas consequências na aquisição da leitura e da escrita, abrindo aos alunos surdos a possibilidade do prazer da leitura e da escrita na escola regular ou especial. A elaboração do material pretendeu contemplar as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Foi proposto também “Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º. ano – PIC” com o intuito de promover ações para as classes de 3º. ano de alunos que ainda não dominam a escrita alfabética. Proposta similar à desenvolvida nas décadas de 70 e 80, já que buscou homogeneizar as práticas pedagógicas organizando uma sala somente com educandos(as) retidos(as).

Outra produção a ser mencionada, foi o “Guia de Orientações Didáticas”, a partir das Expectativas de Aprendizagem para o 3º. Ano, do ciclo I, compreendendo projetos e sequências didáticas de leitura, escuta, produção oral, escrita de textos e análise e reflexão sobre a linguagem e a língua.

Os cursos de formação de docentes e gestores oferecidos neste período versavam sobre as propostas dos materiais supracitados. Destaca-se ainda nesse período polêmicas envolvendo turmas de terceiros e quartos anos de estudantes retidos, que tiveram dificuldades para ter êxito em suas práticas. Como testemunha ocular dos(as) educadores(as) que assumiram tais salas, a partir dos grupos de formação de professores, os problemas relacionados à indisciplina se fizeram constantes e comprometeram o desempenho nesses espaços.

O sucessor do prefeito José Serra, foi o seu vice Gilberto Kassab, que assumiu no ano de **2006** e se reelegeu no ano de **2008**, permanecendo até o ano de **2012**. Foram encontrados para análise, catorze documentos. Para os anos iniciais do ensino fundamental, foco deste trabalho e coleta de dados, também foram produzidos “Cadernos de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem dos 1ºs. aos 3ºs. anos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade com versões para os alunos e professores, tendo como base as expectativas de aprendizagem e a organização de projetos e sequências didáticas. Tais materiais tiveram suas versões em libras, sendo a primeira versão desta natureza, na RMESP.

Identificou-se também, a publicação de livro com relatos de ações de formação e de práticas de estágio dos alunos pesquisadores inseridos no Projeto Toda Força ao 1º. Ano do Ciclo I do Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal. O documento registrava parcerias entre as instituições de ensino superior - IES e a escola pública.

Na gestão do Prefeito Fernando Haddad, entre os anos de **2013 até agosto de 2015** (período limite para o levantamento de dados) foram identificados trinta e sete documentos do PNAIC, referindo-se à alfabetização e letramento, além de outros materiais enviados para as escolas, como, livros de literatura e jogos didáticos. A gestão Haddad aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assumido como compromisso formal pelos

governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º. ano, do ensino fundamental.

O pano de fundo deste Programa de alfabetização, segundo pesquisa realizada, vinculou-se a explicitar os esforços das políticas públicas em resposta às questões de exclusão social e escolar, a retenção e ao fracasso escolar de muitas crianças, assim como também, explicitar e compreender o contexto da escola pesquisada, a partir dos discursos dos(as) educadores(as), frente aos desafios na/da escolarização das crianças no ciclo de alfabetização.

A política pública de alfabetização do PNAIC emergiu justificada em dados históricos da educação no Brasil, já que os resultados de alfabetização nos anos iniciais, indicados pela Provinha Brasil⁴⁹, também se tornaram indicativos de que muitas crianças terminaram e/ou terminam a sua escolarização sem terem consolidado o seu processo de alfabetização; questão já apontada em décadas anteriores, com índices próximos aos apresentados, tanto em gestões anteriores quanto na deste período.

O Programa constituiu-se por um conjunto integrado de ações, materiais de referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC. O eixo principal foi quase que exclusivamente, a formação continuada dos professores alfabetizadores. Entre as produções disponibilizadas registrou-se a entrega de coletânea de textos legais que serviram como fundamento do PNAIC, e compreensão de sua estrutura política e educacional.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (Anexo D), um dos documentos que embasam a política do PNAIC, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Conforme documento, passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -

⁴⁹ A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º. ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização.

Fonte: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em : 7 mai. 2015.

INEP, para os concluintes do 3º. ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Apresenta como uma de suas diretrizes, no artigo 2º, inciso II – *alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.*

E, a Meta 5, do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (Anexo B) também reforça este aspecto, ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

Destaca-se ainda, no Art. 5º. as ações e os objetivos do Pacto:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL. MEC. Portaria n.867, de 4 de julho de 2012). [conforme Anexo B].

Explicita-se no Art. 9º. do eixo da avaliação, as seguintes características:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º. ano do ensino fundamental; II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º. ano; IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL. MEC. Portaria n.867, de 4 de julho de 2012).

As Ações do Pacto apontaram para um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que pretendeu contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. As ações apoiaram-se em quatro eixos de atuação: I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; II. Materiais Didáticos e Pedagógicos; III. Avaliações e IV. Gestão, Controle Social e Mobilização.

No eixo “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores” planejou-se no ano de 2013⁵⁰ um curso presencial, com carga horária de 120 horas, durante um ano letivo. Foram selecionados orientadores de estudo, sendo que foram educadores(as) da própria RMESP. Em 2014, também houve programação de curso específico⁵¹, ampliando a carga horária para 200 horas. Foram realizadas parcerias com universidades públicas, na RMESP, em 2013 com a UFSCAR e 2014 com a UNESP⁵². A escola pesquisada apresentou reduzida participação em tais cursos de formação, enviando apenas dois professores alfabetizadores no ano de 2013, e nenhum no ano de 2014. Foi uma realidade de muitas escolas da RMESP comprometendo o alcance das metas do Programa.

O eixo “Materiais Didáticos e Pedagógicos” descreveu o conjunto de materiais de alfabetização, como: livros didáticos (entregues pelo PNLD); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores. A escola pesquisada recebeu tal acervo e o utilizou parcialmente.

O eixo “Gestão, Controle Social e Mobilização” foi composto por quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, envolvendo diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

O Programa tentou retomar a discussão dos ciclos, por meio da denominação ciclo de alfabetização compreendendo um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), explicitando que o ciclo de alfabetização devesse garantir a inserção da criança na cultura escolar, promovendo a aprendizagem da leitura e escrita, ampliando suas referências culturais.

Apoiou-se na Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010 (Anexo E), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelecendo, segundo o art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo

⁵⁰ Em 2013, a pesquisadora foi selecionada entre educadores(as) da RMESP para atuar como Orientadora de Estudos do PNAIC.

⁵¹ Dados coletados no primeiro semestre do ano de 2014.

⁵² Em 2014, a pesquisadora foi contratada pela UNESP, por meio de processo seletivo, para atuar como formadora de Orientadores de Estudo do PNAIC.

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; a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Considerou-se no PNAIC, que o tempo da criança no Ciclo de Alfabetização deve ser considerado fundamental para a garantia de seu direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL. MEC/INEP. Nota Explicativa Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, 2013).

A Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (Anexo F) definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012. (Anexo A).

Mais à frente, foi publicada a Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2013 (Anexo G), que definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação aos participantes da formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme segue⁵³: I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador; II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo; III - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior; V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior; VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. Incluíram-se as Portarias referentes às bolsas de estudos aos envolvidos no Programa. Considera-se que em outros municípios do Brasil, o valor instituído talvez pudesse favorecer e incentivar a participação dos docentes na formação proposta, diferentemente da RMESP.

⁵³ Dados comparativos dos valores mencionados das bolsas oferecidas pelo PNAIC com o salário mínimo em 2012, de acordo com o Decreto n. 7.655, de 23 dez.2011. (Anexo H). “Art. 1º. A partir de 1º. de janeiro de 2012, o salário mínimo será de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais).”

Com base nesta análise, posicionou-se a ideia da importância da autonomia de cada unidade escolar realizar, futuramente, as suas escolhas na contratação de assessoria de formação continuada à equipe escolar e comunidade. Tal consideração afirma-se no fato de que na escola pesquisada, constatou-se a falta de participação dos docentes nos cursos de formação oferecidos pelos órgãos centrais, de forma gratuita, porém, sem a dispensa de ponto, ou seja, os professores teriam que frequentá-los fora do horário de trabalho. Nos anos de 2013 e 2014, observou-se que houve adesão reduzida da escola, mesmo com a oferta de pagamento de bolsa para os cursistas. Constatou-se que tal situação em outras escolas também aconteceu, segundo informação prestada nas ações enquanto esta pesquisadora assumiu como Orientadora de Estudos (em 2013) e Formadora de Orientadores de Estudos (em 2014). Portanto, considera-se importante que os elaboradores de políticas públicas nacionais e, no caso municipais, atendam às questões que contemplam a diversidade dos territórios, em abrangência nacional.

Outro eixo contido no PNAIC refere-se às “Avaliações”, as quais contemplaram avaliações, como a Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º. ano e uma avaliação inédita aplicada junto aos alunos concluintes do 3º. ano, elaborada pelo INEP, com o intuito de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, denominada Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA. A escola pesquisada realizou a Provinha Brasil no ano de 2013 e não utilizou os dados resultantes da avaliação para replanejar o ano de 2014.

A “Provinha Brasil”⁵⁴, segundo pesquisas realizadas no *site* do Inep⁵⁵ congrega as seguintes características:

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.(BRASIL.INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/historico>>.

⁵⁴ Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007. (Anexo I).

⁵⁵ <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>> Acesso em : 5 jun. 2015.

Foi observada também no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep⁵⁶, a explicação do percurso realizado, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 1990, conforme segue:

[...] dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos.(BRASIL.INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/historico>>.

Análise constatada em muitas escolas da RMESP e, em certa medida, nos resultados apresentados da escola pesquisada no ciclo de alfabetização. Ainda considerando o texto do Inep, foram apresentadas iniciativas do governo federal, a partir de tais constatações da realidade.

[...] Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter esta situação, diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil.(BRASIL.INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/historico>>.

Em relação ao histórico das aplicações da Provinha Brasil, iniciado em 2008, o Inep contabilizou a participação de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas. Houve a disponibilização de materiais para todos os envolvidos na aplicação e realização das avaliações. Apontou também, que a partir de 2011, foi incluída a avaliação na área de Matemática, com o objetivo expresso, segundo dados no texto do *site*, de diagnosticar o processo de alfabetização de modo mais abrangente.

Teve o intuito e compromisso de criar condições favoráveis para que todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º. ano, do ensino fundamental, tivessem a oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.

⁵⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/historico>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

A escola pesquisada realizou todas as edições da Provinha Brasil, contudo nas entrevistas realizadas com os docentes e os gestores, na análise do PPP, do PEA e dos planos de ensino dos docentes do ciclo de alfabetização não se observou nenhum registro ou menção referente aos indicadores e resultados desta avaliação externa. Percebe-se o esforço do governo federal e municípios envolvidos na formulação e aplicação das provas, mas reduzida compreensão por parte dos docentes e gestores sobre o significado dela para a realidade local da escola. Notou-se a necessidade de rever a condução deste tipo de avaliação pelas políticas públicas, uma vez notada a não obtenção plena dos objetivos mencionados nos documentos analisados na escola pesquisada; realidade verificada não só nesta unidade educacional.

Em relação a outra avaliação externa proposta pelo INEP, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA foi planejada para aplicação nas unidades escolares, com estudantes matriculados no 3º. ano, do ensino fundamental, ou seja, no último ano do Ciclo de Alfabetização na RMESP. Essa avaliação encontra-se em consonância às ações previstas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁵⁷ e com o documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA – 2013, a qual por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (Anexo A) prevê:

[...] A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º. ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º., inciso IV⁵⁸). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (art. 5º., inciso I). A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. É nesse contexto de enfrentamento dos desafios educacionais postos à alfabetização das crianças que se insere a Avaliação Nacional da Alfabetização. (BRASIL.MEC. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentou o intento de tornar público os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Objetivo contrariado pela Portaria n.120, de 19 de março de 2014 (Anexo J), que

⁵⁷ Instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012.

⁵⁸ Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012.

expôs orientações para que somente a própria escola tivesse acesso aos seus resultados, diferentemente da Prova Brasil e ENEM, ambas avaliações concebidas pelo SAEB.

Em 29 de maio de 2015 foi publicada no *site* do Inep⁵⁹ a seguinte orientação aos gestores:

[...] As escolas das redes públicas têm de 29 de maio a 12 de junho para acessar os resultados preliminares da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014, no portal do Inep. Nessa etapa, o acesso é restrito aos diretores escolares, mediante cadastro prévio.(BRASIL. INEP). Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/escolas-ja-podem-acessar-os-resultados-preliminares-da-ana-2014?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fhome>.

Como se pode observar, o documento cita a expressão “Nessa etapa”, o que abre espaço a pressupor que, posteriormente, esses dados serão publicados no *site* do Inep. Situação não verificada em até meados do primeiro semestre do ano de 2015. Em continuidade à comunicação realizada pelo INEP,tem-se que:

[...] Durante este período, os gestores escolares podem consultar e discutir seu desempenho com as equipes pedagógicas e de gestão. Caso discordem, também podem interpor recurso no mesmo sistema, informando os motivos ao Inep. (...)Os resultados foram disponibilizados para os estabelecimentos de ensino que cumpriram o critério de participação de pelo menos 80% dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental.(BRASIL. INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/escolas-ja-podem-acessar-os-resultados-preliminares-da-ana-2014?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fhome>.

O resultado da ANA, aplicada em 2013, em todos os terceiros anos das escolas públicas do Brasil, foi divulgado em agosto de 2014 na RMESP, mês em que se encerrou a coleta de dados na unidade escolar pesquisada. Cada escola recebeu o seu resultado a partir de uma senha disponibilizada, impedindo o acesso, do público em geral, em relação aos dados de desempenho de cada escola do Brasil. Compreende-se que medidas como essas, interrompem o processo democrático e o avanço de pesquisa, como a produzida neste trabalho.

Diante de tais considerações, Jurjo Santomé (2013) analisa as avaliações externas:

⁵⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/escolas-ja-podem-acessar-os-resultados-preliminares-da-ana-2014?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fhome>.

[...] As avaliações externas das escolas, a serviço de certos indicadores que nunca são submetidos a debate público e são feitas mediante recurso de testes ou provas objetivas, tal como se estão implementando na prática no nosso contexto, contribuem, entre outras coisas, para reforçar a imposição de um currículo cada vez mais padronizado junto com grandes editoras de livros didáticos; algumas delas verdadeiras empresas multinacionais às quais os governos temem, devido à rede de negócios com que também controlam as principais redes de informação da sociedade: jornais, cadeias de televisão, revistas, portais de internet, etc. Esse tipo de teste de diagnóstico, além do mais, contribui para acentuar as políticas de privatização das escolas e, também, para legitimar a forte pressão que exerce o mundo empresarial para pôr o sistema escolar a seu serviço, promovendo somente aquele conhecimento e aquelas linhas de pesquisa das quais podem obter benefícios econômicos, estratégicos, corporativistas, etc. (JURJO SANTOMÉ, 2013, p.73).

As reflexões realizadas por Jurjo Santomé trazem a crítica necessária à falta de informações dos dados das avaliações externas, a falta de participação popular na tomada de decisões nos órgãos centrais para decisões cruciais para o avanço das políticas públicas em alfabetização.

Complementando a relevância dos dados das políticas públicas de alfabetização apresenta-se outra linha de tempo, a dos marcos legais sobre os direitos sociais e educacionais das crianças no Brasil, com o intuito de alargar a concepção de uma escola que se propõe justa, nos anos iniciais destinados a alfabetização e letramento das crianças nesta etapa de escolarização.

1.3 Marcos legais sobre os direitos sociais e educacionais das crianças no Brasil

Inicia-se este capítulo falando das crianças brasileiras que habitam os diferentes espaços, ruas, parques, abrigos, favelas, mansões. As vidas das crianças acontecem de variadas formas do seu viver. Muitas são amadas, outras desprezadas, ainda aquelas que são violentadas, abandonadas, ou centro de interesse de empresas, mídia, comércio, como também, políticas públicas de saúde, educação, assistência social, direitos humanos.

Del Priore (2013) em sua trajetória pela história das crianças no Brasil traz reflexões importantes desde o período colonial até os dias atuais. Comenta também sobre as incoerências de descrições realizadas por diferentes órgãos, públicos, privados e do terceiro setor, os quais caracterizam um tipo de criança imaginária, idealizada, distante da criança que vive neste mundo atual.

Uma das consequências dessa distorção é a que parece existir um mundo à parte, feito para as crianças felizes e um outro mundo, que traz a barbárie no qual as diversas violações de direitos veem à tona explicitando a degradação humana para com a infância. Em seu trabalho pormenorizado sobre as crianças no Brasil, Del Priore (2013) destaca que:

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como, as escolas, a Igreja, os asilos e as posteriores Febem e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande. Mas não só. Foi a voz dos adultos que registrou, ou calou sobre a existência dos pequenos, possibilitando ao historiador escutar esse passado utilizando seus registros e entonações: seja por meio das cartas jesuíticas relatando o esforço de catequese e normatização de crianças indígenas ou a correspondência de autoridades coloniais sobre a vida nas ruas, pano de fundo para as crianças mulatas e escravas. Seja através das narrativas dos viajantes estrangeiros, dos textos dos sanitaristas e de educadores, dos Códigos de Menores, dos jornais anarquistas, dos censos do IBGE, etc. (DEL PRIORE, 2013, p. 14).

Mas, o caminhar deste trabalho, especificamente o presente capítulo, objetiva resgatar alguns aspectos da história dos direitos sociais e educacionais das crianças, em documentos que trazem marcos legais para a compreensão da trajetória dos direitos das crianças, no mundo atual. Trazer esta documentação histórica também implica conjuntamente em trazer a voz dos legisladores sobre as infâncias de cada época, retratada nos documentos. Aparecerão nesse processo de descoberta estereótipos, crenças, valores de diferentes grupos sociais, contudo, a coleta de tal documentação permite trazer a visão dessa criança ou sujeito de direitos, na tentativa de reconstruir a trajetória do que se entende por direito das crianças, ao longo do tempo. A tarefa decorrente é, certamente, o avanço reflexivo no sentido de que não basta a garantia legal do direito à educação, mas que haja, de fato, uma escola justa nesta significativa trajetória dos direitos.

Antecedendo à apresentação da legislação pertinente aos direitos, opta-se pela contribuição de Bobbio (1990), no que concerne à função prática da linguagem dos direitos, quando afirma que:

[...] é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da

era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados). (BOBBIO, 1990).

Incorpora-se neste estudo tais reflexões, sobretudo questões relacionadas à segunda prática da linguagem dos direitos, ou seja, “que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato”, pois reconhece que a sua proclamação como a conclamada nos últimos documentos do MEC - “direitos de aprendizagem” - trata da população estudantil que teve e ainda tem os seus direitos de aprendizagem não garantidos, razão dessa denominação e existência, a qual compreende-se neste trabalho. Enquanto se defende com veemência esses direitos, pode-se tirar o foco do que de fato impede a sua realização. Assim, enfatiza-se a necessidade da não dispersão do foco em torno à discussão de uma escola mais justa, questão essa que trará possibilidades de identificar os elementos, as condições e as contradições que impedem a realização plena da escolarização de muitas crianças.

Nota-se fundamental trazer reflexões advindas do pensamento de Piovesan no que se refere à fantasia das chamadas “gerações de direitos”:

A noção simplista das chamadas “gerações de direitos”, histórica e juridicamente infundada, tem prestado um desserviço ao pensamento mais lúcido a inspirar a evolução do direito internacional dos direitos humanos. Distintamente do que a infeliz invocação da imagem analógica da “sucessão geracional pareceria supor, os direitos humanos não se “sucedem” ou “substituem” uns aos outros, mas antes se expandem, se acumulam e fortalecem, interagindo os direitos individuais e sociais (tendo estes últimos, inclusive precedido os primeiros no plano internacional, a exemplo das primeiras convenções internacionais do trabalho). (PIOVESAN, 2013, p. 56).

Percebe-se o quanto a distorção na noção de direito ou de gerações de direitos se confundem ao perderam de vista o que as procedem, a própria violação de direitos que emana da defesa dos direitos individuais e sociais. Nesta perspectiva, a reflexão sobre a garantia dos direitos à educação de todos e todas nasce com a violação de direitos ao acesso e permanência.

Piovesan (2005) elucida que a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, iniciou-se o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção. Em relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), tem-se como importante dado histórico, que as

Nações Unidas reafirmaram o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Ressalta-se assim, que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, antes e depois do nascimento. Piovesan (2005) afirma também que,

[...] 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).

O avanço das proposições da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, deve-se à incorporação de elementos apresentados quando da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, ao mesmo tempo, inspirou a elaboração do art. 227⁶⁰, da Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, inovando a representatividade de infância e dos direitos da criança. Sabe-se que o percurso do reconhecimento da criança como sujeito e com dignidade humana percorreu um longo processo histórico na esfera das instituições sociais, jurídicas e acadêmicas. Declaração dos Direitos da Criança foi aprovada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959 e ratificada no Brasil, expressa pelo art. 227, da Constituição Brasileira de 1988 e na Lei n. 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Sobre tal questão, Rosemberg e Mariano (2010) explicitam que:

[...] Ao final da aprovação da Convenção, a Unicef assumiu uma posição de liderança nas fases de ratificação e implementação. As Oings, por seu turno, passaram a focalizar sua ação junto às OIGs, bem como concentraram sua atenção em alguns direitos de proteção, tais como: a exploração sexual de crianças, a utilização de crianças como soldados e o “trabalho infantil” (PILOTTI, 2000, p.49). Todos temas midiáticos. [...] Em se tratando da elaboração de um tratado de caráter mundial sobre os direitos da criança, era já esperada uma arena de negociações bastante tensa e conflituosa em decorrência dos embates políticos entre os Estados com diferentes interesses, desigual acesso a recursos e poder e, em especial, ante a diversidade de concepções de infância e de direitos da criança. Além da multiplicidade de

⁶⁰ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988, art. 227).

atores, da diversidade de suas agendas, da duração dos trabalhos, o contexto da Guerra Fria ampliou a complexidade e duração das negociações. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 709).

Para os trabalhos desta Convenção criou-se um Comitê de Direitos da Criança das Nações Unidas, composto por representantes de países que participaram e apoiaram a Convenção, com a finalidade de avaliar a aplicação efetiva das proposições. Debates sobre uma diversidade de temas foram realizados nas comissões, como: exploração econômica da criança; direitos da criança e papel da família; direitos da menina; administração da justiça juvenil; direitos das crianças com necessidades especiais; HIV/Aids e o direito das crianças; violência contra a criança; realização dos direitos da criança na primeira infância. Rosenberg e Mariano (2010) também explicaram que estava sendo negligenciada a discussão sobre os bebês na implementação da Convenção.

Rosenberg e Mariano (2010) relataram que o governo brasileiro apresentou, com onze anos de atraso, o primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança da ONU, em 2003. Explicitado está que a Convenção tem caráter mandatório e contempla os direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; direitos especiais (proteção).

A continuidade do marco legal da Declaração de 1959 para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 mereceu análise cuidadosa, com considerações focadas nos interesses políticos e econômicos contidos no novo documento. Preocupação também apontada por Libâneo (2012), sobre o cenário educacional e os marcos legais estabelecidos para a educação, incluindo os entraves conceituais do que se entende por direito à escolarização, nos dias atuais. Assim se manifesta:

[...] A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

As lutas ideológicas no campo educacional apresentam diferentes definições para a função social da escola, nos dias de hoje. Busca-se um percurso crítico em relação à compreensão dos impactos causados na escola diante dos problemas sociais, civis,

econômicos e políticos, com vistas a encontrar meios que permitam dimensionar e avaliar o que se entende por uma escola mais justa na RMESP.

Para isso, recorre-se à análise da Convenção de Jomtien de 1990, ocorrida na Tailândia, e alguns desdobramentos nas políticas nacionais educacionais, conforme reflexões de Libâneo (2012):

A Conferência que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca⁶¹, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio. (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Nota-se que os chavões educacionais atuais denominados “*direito à aprendizagem*” ou “*direito à educação*” são destacados na análise de Libâneo (2012), principalmente, no que se refere aos impactos no sistema educacional brasileiro a partir de acordos internacionais, com pressupostos bem delineados da sociedade de consumo, como: um tipo de infância, escola e sujeitos que precisam adequar-se a um modelo econômico que produz garantias e acessos aos bens materiais disponíveis na sociedade por eles idealizada.

Também a importância de considerar além das legislações sobre os direitos, os próprios sistemas políticos de uma cidade que executam e ditam formas de viver, as quais são aprendidas por seus(suas) cidadãos(ãs). Assim, o que se aprende em uma localidade vai muito além do espaço escolar. Nesse sentido, concordamos com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire que a escola não pode tudo, mas que as mudanças passam por ela. Problematicar determinadas visões românticas que pairam na Educação, acredita-se ser um compromisso ético, político e educativo, de modo que seja possível ao desvelar interesses

⁶¹ A Declaração de Salamanca trata da questão da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais, sob o seguinte título: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”. (1994).

obscuros que fomentam políticas que anestesiam os cidadãos e as cidadãs. Enxergar a cidade⁶² como território de aprendizagem, cultura, lazer, trabalho, etc. e com potencial educativo constitui-se em uma das saídas propostas na presente tese.

Libâneo (2012) também analisa alguns desacordos entre os objetivos e as funções da escola, com base na Declaração Mundial de Jomtien, principalmente no que se refere às medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino com aspectos de soluções evasivas para os problemas educacionais e propostas antagônicas, desde o retorno à escola tradicional, até o cumprimento de missões sociais e assistencialistas.

No cenário da escola pública atual, encontram-se embates que dizem respeito à defesa da escola tradicional ou torná-la assistencialista, com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Sendo assim, ao se tentar afastar de práticas tradicionais, provas, conteúdos, reprovações, corre-se o risco de ir ao outro extremo, o assistencialismo, levando a escola à adoção de práticas que não favoreçam o desenvolvimento pessoal, a responsabilidade em transmitir as futuras gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade, entre tantos outros aspectos educativos, culturais, científicos, humanos, enfim, escola enquanto instituição responsável por preparar cidadãos e cidadãs para atuar, transformar, continuar, entre outras possibilidades, a ação no mundo. Mas, o que se está defendendo é uma escola que crie condições significativas e favoráveis de aprendizagem para todos e todas, atendendo a diversidade de gênero, étnica, racial, cultural, religiosa, ou seja, como destaca Libâneo (2012):

[...] uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva. (LIBÂNEO, 2012, p.17).

Inúmeras dificuldades se apresentam para a realização, no campo educacional, das proposições anteriormente referidas. Distorções e equívocos continuamente são encontrados no cenário educacional. As necessárias mudanças em Educação, parecem ainda distanciar-se de leis e estratégias que, no máximo, conseguem apenas melhorar as condições de

⁶² Sob essa perspectiva, aponta-se que a cidade de São Paulo tem avançado em relação à acessibilidade da população em teatros, espetáculos sinfônicos, grafites, parques, shows, bibliotecas, incluindo o fechamento da Av. Paulista e do nominado viaduto “minhocão”, em mais dias para o lazer. Há muito a fazer e lutar, mas não se pode, neste sentido, desconsiderar o esforço das políticas públicas.

aprendizagem dos(as) educandos(as). Observa-se não ser o maior problema, o investimento em Educação, mas o tipo de investimento realizado, como, por exemplo, acreditar que a compra de computadores para todas as escolas fará a diferença na qualidade social da educação.

Para tanto, destaca-se trecho da Declaração de Jomtien (1990), afirmando que:

Art.3º. (...) 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. (CONFERÊNCIA Mundial sobre Educação para Todos.Jomtien, 1990).

A terminologia “padrão mínimo de qualidade de aprendizagem” requer compreensão e análise mais rigorosa. Qual teria sido a intenção dos legisladores da Declaração ao optar por não assumirem como importante, a necessidade de grandes transformações sociais, políticas e econômicas e educacionais que permita registrar, como meta, uma aprendizagem escolar que dignifique social e culturalmente os sujeitos que frequentarem a educação básica? Trata-se de documento que engloba conceitos que sensibilizam como desejáveis, para o campo educacional, ao mesmo tempo, que sutilmente apresenta pressupostos em “como devem ser os sistemas educacionais”. Assim é que afirma o artigo 4:

Art. 4. Concentrar a atenção na aprendizagem: 1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (CONFERÊNCIA Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990).

Atenta-se para o último parágrafo,quando estipula “definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.”, ou seja, a Declaração que se almeja os direitos em direitos humanos, conceitos e sugestões relacionadas aos direitos civis, educacionais, embute o

paradigma de desempenho educacional com base em aquisição de conhecimento, o qual tem sua vertente no desenvolvimento de competências e habilidades, na classificação dos(as) educandos(as) que possam responder ou não as necessidades da sociedade.

Isto posto, destaca-se a importância de um posicionamento em relação às avaliações externas e, notam-se contribuições significativas, mas limitadas, como por exemplo, compreender os resultados apontados por unidade escolar e proceder a análise mais global dos problemas existentes na escola com apenas um instrumento, como o utilizado nesse tipo de avaliação. No município de São Paulo ocorreram inúmeras tentativas em utilizar as avaliações externas com os dados socioeconômicos coletados nos questionários junto à comunidade escolar. Contudo, os dados foram enviados com atraso de aproximadamente, um ano e meio nas unidades educacionais, além de reforçar, por exemplo, estereótipos da realidade do entorno da escola e não contribuir com o projeto político- pedagógico, o que não tem representado em aprofundamento da reflexão crítica das problemáticas educativas, sociais, econômicas, entre outras possibilidades.

Libâneo (2012) contribui significativamente por meio de análise da política educacional brasileira nos últimos vinte anos, ponderando que:

[...] traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores). (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

A problemática em compreender os pressupostos educacionais nos paradigmas de atendimento das **necessidades mínimas de aprendizagem** e espaço de convivência e acolhimento social, esvazia o sentido pedagógico e educativo das escolas, pois aproximam-se muito mais de objetivos assistencialistas do que educacionais.

Outro desdobramento da política da Declaração de Jomtien foi a elaboração e “quase” cópia transcrita, no *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), durante o Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, quando implantada a maior parte das medidas

vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A atenção às políticas públicas citadas deveu-se às propostas educacionais diretamente vinculadas ao Banco Mundial. Ao final do documento do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003) são apresentadas tabelas e gráficos da situação educacional da época.

A reflexão não tem a intencionalidade de paralisar ações importantes na esfera das políticas públicas, mas principalmente, oferecer informações críticas a outros (as) educadores (as) que tiverem acesso a esta escrita para que desvelem o cenário político educacional e possam instrumentalizar-se com elementos que contribuam para decisões governamentais no campo da educação.

Libâneo (2012) faz severas críticas aos pressupostos das declarações apresentadas, justificando que a escola pública virou escola para pobres, pois,

[...] Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença). (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Importante reflexão de Libâneo (2012) ao alertar para a captação de discursos com um viés crítico e emancipatório, para a formulação de uma política educacional para pobres. Este tem sido um dos pressupostos do trabalho desenvolvido na RMESP com o NAAPA, compreendendo-se que a unidade escolar deva zelar pela sua função primordial educativa e afastar de suas atribuições, as práticas higienistas e assistencialistas. Pressupostos estes que na atualidade insistem em adentrar para dentro dos muros da escola, com por exemplo, programas de identificação de “personalidades potencialmente perigosas”, avaliação de perfil psicológico, vacinação de jovens dentro da escola em horário de aula, enfim, práticas as quais entram no cotidiano escolar esfacelando o real compromisso ético-político-educativo, o qual não devemos secundarizar.

Segue-se com a apresentação da documentação atual do governo federal que versa sobre os “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem”⁶³, publicação esta que anuncia os fundamentos para alfabetizar as crianças na idade certa. Os fundamentos propostos encontram respaldo em legislações e documentos, conforme segue:

1. a LDB n. 93.94/1996 sofreu significativas alterações; 2. a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos; 3. a Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007, que institui a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos; 4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)n. 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento; 5. o CNE/CEB elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB); 6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF); 7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização; 8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional; 9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL. MEC. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º. anos), do ensino fundamental, 2012).

O documento em si tem construção fundamentada, com organização didática, cumprindo sua finalidade comunicativa. Percebeu-se que os documentos considerados para a sua elaboração fazem parte de uma política pública federal com mais de 10 - 20 anos de existência e atuação. É um documento que busca dar uma diretriz de trabalho aos professores alfabetizadores, mas como muitos outros documentos apresentados por diferentes políticas públicas de diferentes gestões públicas, falham em sua materialização, distanciam-se da prática cotidiana da sala de aula e, mostram-se mais próximos dos próprios elaborados dessas políticas. Por exemplo, considerar os direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento do ciclo de alfabetização como descritores para a elaboração de itens de provas

⁶³ O documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem” foi organizado em duas partes que contemplam os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

externas que medem as habilidades nas diferentes áreas do conhecimento. Na prática da sala de aula, se o professor polivalente do ciclo de alfabetização não tiver um conhecimento significativo das diferentes áreas do conhecimento, ficará a mercê para elencar, ou seja, para listar os direitos de aprendizagem com os quais deverá trabalhar em cada disciplina, sem ao menos, conhecer com aprofundamento a área de conhecimento que deverá trabalhar. Parece-se supor como se os direitos de cada área estivessem à frente do direito à educação, ou o direito a aprender, ou mesmo, o direito a sua singularidade, como cidadão e cidadã de direitos civis.

1.4. Alguns desafios para uma escola que se propõe justa

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Paulo Freire, 1997, p. 113-114

As discussões realizadas nos tópicos anteriores trouxeram implicitamente, questões sobre os desafios de uma escola justa. Inicia-se tal temática tratando aspectos do que se nomina por “meritocracia”. Disputa de qual escola será premiada por apresentar o IDEB mais alto do município, desempenho no ENEM⁶⁴ – a melhor escola da cidade, estado e país escancarado nos jornais televisivos, midiáticos e impressos, segundo ANA⁶⁵ – vestígios que reafirmam a alfabetização ainda não consolidada “na idade certa” no país; concursos públicos, entrevistas, provas, entre outros, simbolizam e ditam o currículo e as escolhas a que as escolas

⁶⁴ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414>. Acesso em: 15 mar.2015.

⁶⁵ A Avaliação Nacional da Alfabetização – produção de indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º. ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. Fonte: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana> Acesso em: 15 mar.2015.

têm que se submeter tendo em vista, a lógica de mercado a que o cenário educacional brasileiro encontra-se atrelado.

Diante de tais configurações, Jurjo Santomé (2013) destaca possíveis preconceitos, os quais podem tornar injusto o processo das instituições escolares. Assim é que,

Todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir as identidades dos meninos e das meninas, entendendo por identidade aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. Se esses conteúdos (língua, saberes, crenças, ritos, procedimentos, atitudes, valores, etc.) que se utilizam no meio em que se vive servem para discriminar alguém, vale dizer que estamos perante um sistema educacional injusto, ou seja, classista, e/ou sexista, e/ou racista, e/ou homofóbico, etc. (JURJO SANTOMÉ, 2013, p. 79).

O conceito de meritocracia aparece como fundamental no sentido de compreender o porquê a escola, em geral, vive conflituosamente entre o currículo oficial, ditado por manuais e políticas públicas que insistem em adentrar os espaços escolares e o que de fato é possível ser feito e/ou realizado, diante dos inúmeros desafios do cotidiano. O alcance da alfabetização até os oito anos de idade faz-se necessário, mas, sem dúvida, se atrelado às questões mais amplas de ordem social, política e econômica que, de fato, podem garantir o direito de aprender no chamado “ciclo de alfabetização”. Contudo, não se pode negar que muitos dos direitos sociais e humanos ainda não foram conquistados por parcela significativa da população e considera-se que questões como: trabalho infantil, violência sexual, violência doméstica, falta de acesso à prevenção e tratamento médico, entre outros, podem compor o cenário de violação de alguns direitos, inclusive o de cursar plenamente a escolarização com o sucesso, enquanto meta estabelecida pelas políticas públicas oficiais.

Pensar sobre qual é a escola pública que temos? Qual escola precisamos? E, qual desejamos? Pode representar em ponto de partida disparador em direção a reflexões e ações. A vivência no ambiente escolar público denota que os(as) educadores(as) expressam o querer em ser bem sucedidos em suas práticas educativas, contudo, muitas vezes, são impedidos pela complexidade do cotidiano e pelo cenário educacional, por vezes, demonstrado pela fragilidade de propostas educacionais em escolas e pela inconsistência de seu Projeto Político Pedagógico.

Aspecto a ser destacado neste capítulo, diz respeito às possibilidades de uma escola mais justa. Para esta reflexão, busca-se apoio nas contribuições de Dubet (2008), mediante

proposições sobre a necessidade de repensar a justiça escolar e procurar novas articulações entre princípios e realidades.

Dubet (2008) aponta para o fato que a igualdade de oportunidades pode ser uma grande armadilha na escola num sistema de competição, entre ganhadores e perdedores. Neste contexto, pode se esperar que os vencidos, ou melhor, os resistentes podem não ter o respeito necessário a quem não alcançou o resultado ditado, “gritado”, escrito e divulgado nos *ranks*, nas páginas dos jornais, nos manuais dos professores, nas legislações, etc..

O que se presencia tendencialmente, segundo pesquisas, no cenário da escola pública brasileira é certo consenso sobre o que se deve ensinar e o que se deseja alcançar tendo em vista prioritariamente, os conteúdos das avaliações externas (ANA, Prova Brasil, ENEM, etc.) que, de certo modo, “ditam” os currículos e as ações a serem desenvolvidos e, até mesmo, penalizam docentes e gestores pela não aprendizagem de alguns dos(as) educandos(as) que fracassam na escola. É difícil como educador(a) ter ainda manuais de instrução e cobranças que dizem o que todos(as) devem saber e fazer, sem contemplar as realidades nas salas de aula, sob diversos aspectos relacionados a questões culturais, de conhecimentos, de condições sociais, familiares e cognitivas. Tais variáveis demonstram as dificuldades que todos e todas têm de aprender as mesmas coisas no mesmo tempo, ou melhor, no tempo fixado.

Em relação à criança que não aprende na escola, oportuniza-se a reflexão de Moysés (2001), qual seja,

[...] Independentemente de sua classe social, essa criança estaria subtraindo sua produtividade virtual à sociedade: a criança da classe popular subtraindo outrem, a seu virtual padrão; a criança da classe dominante subtraindo a sua própria classe, agindo contra interesses e direitos de classe. É como se uma furtasse, e a outra fraudasse; uma se apropriasse do que não lhe pertence e a outra promovesse evasão fiscal de expectativas. Uma, incorrendo na ilegalidade de bens, tem por castigo as escolas/salas especiais, ditas reabilitadoras; a outra ao incorrer na ilegalidade de direitos, deve ser corrigida por meio de tratamentos especiais. (MOYSÉS, 2001, p. 218).

Para esse e outros cenários de exclusão educacional, os quais culpabilizam os sujeitos pela não adaptação ao normatizado socialmente, acredita-se na relevância da articulação com o trabalho com direitos humanos na escola e com as questões de poder, violência e da autoridade. Schilling (2008) explica que,

[...] o trabalho de intervenção em uma escola pública revelou que o tema autoridade, a possibilidade de construção de relações de poder democráticas

e de uma autoridade democrática é chave para a resolução não violenta de conflitos, para o não apagamento do outro. (SCHILLING, 2008, p.692).

Destaca-se então, que a violência na escola e a importância de espaços democráticos não englobam tão somente o pressuposto de violência física, mas principalmente – o da violência simbólica. As questões de violência, autoridade e direitos humanos nas escolas reforça o seguinte pressuposto:

De um modo geral, podemos perceber que se a omissão ou a postura autoritária e repressiva de diretores e professores tem efeitos devastadores na piora da violência nas escolas, a superação desse quadro de medo parece estar diretamente ligada à capacidade que a escola demonstra ter para debater e enfrentar os problemas e as situações de violência como uma situação comum a todos e que, por isso, necessita do apoio e da compreensão de todos para ser superada. (REDE DE OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS, 2002, p. 81).

São visíveis nas culturas das escolas, nas ações, gestos, discursos, didáticas, metodologias, disposição dos mobiliários, ilustrações utilizadas nas aulas, livros, escolha deste ou daquele texto, que representam situações que podem causar problemas relacionados à violência, na maioria das vezes, ou primeiramente simbólica, para depois desdobrar-se em física, verbal, etc.. Contrariamente a tais considerações, é possível acatar como pressuposto de que o “trabalho de potência” começa no interior da escola e depende da qualidade da relação do coletivo da escola. Espera-se que o movimento para a transformação tenha início no interior da instituição.

Em conjunto a esta discussão, vem outra, a do discurso científico que culpabiliza as crianças por não aprenderem na escola, de suas relações com o saber e o poder, submetendo-as a uma bateria de testes, laudos, exames sofisticados para demonstrar cientificamente o seu não-aprender.

Apresenta-se como pressuposto de que a perspectiva de trabalho sob a concepção da sensibilidade humana, se não equacionado resulta em “indignidade”, sobretudo quando explicita a cultura da desigualdade, estabelecendo uma “justiça” para pobres e outra “justiça” para ricos. Benevides afirma que,

É como se falássemos de dignidade como algo que tem a ver mais com compaixão e caridade, do que com direitos e justiça, do que com liberdade, igualdade e solidariedade. (BENEVIDES, 2011, p. 11-12).

Retomando a questão de que crianças e jovens, por duas décadas atrás passaram pela experiência do não-aprender, assinala-se que a percepção do professor em relação aos momentos de convívio, de enfrentamento de rotinas e de “pequenas batalhas”, no dia-a-dia em sala de aula e na escola, necessariamente precisa estar imbuída de atenção para olhar ao outro(educandos/as) considerando suas condições internas, assim como criando condições a descobertas de potencialidades para o saber, para a vida e para o entendimento de outros possíveis conflitos.

Foram essas vivências que criaram oportunidades de tornar a pesquisadora mais humanizada e com olhar mais compreensivo sobre a população da escola pública do município de São Paulo, hoje com expressiva população de baixa renda.

Os excluídos socialmente - os que têm as maiores violações de direitos - merecem o compromisso ético-político dos profissionais da educação, tanto para lhes garantir a dignidade e conhecimento, quanto a possibilidade plena dos seus direitos humanos e, refutando as “faxinas étnico-raciais e de gênero”.

A leitura dessa realidade envolve crianças e adolescentes “rotulados” como indesejáveis e descartáveis em muitos espaços sociais, levados à prostituição infantil, entre tantas outras violações e, por vezes, escancaradas na escola pelas vozes e corpos de estudantes “rebelde”⁶⁶.

A atenção necessita voltar-se também ao discurso dos que desejam que a escola deva prevenir a criminalidade, por exemplo, uma vez que se parte do pressuposto da individualização da culpabilização, centrada tão somente no sujeito e distante de questões mais amplas como, política, economia e a própria educação. A exclusão escolar já proporcionou para muitos, a condição prisional. Patto (2007) assinala que no discurso oficial, a função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, foi o da prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber.

Ao longo da história brasileira registros assinalam a “naturalização das desigualdades”, herança trazida da escravidão e explicação de práticas cruéis, violentas e

⁶⁶ Não se deseja tirar a rebeldia dos adolescentes tão necessárias para criar novos saberes e caminhos na trajetória humana de vida. Não queremos adormecê-los com as ritalinas, consertas e afins. Queremos a sua energia e força para conquistar uma sociedade mais democrática, fortalecida com as suas conquistas e direitos. A rebeldia tem se mostrado na escola como direito a resistência de práticas excludentes, autoritárias e segregadoras. Quantos jovens ditos rebeldes conversaram comigo de forma amistosa, emocionada e trouxeram à tona as agressões sofridas na própria escola e em sua comunidade. Vamos entendê-los, compreendê-los em suas angústias...já fui jovem, é por isso.

excludentes junto aos desfavorecidos social e economicamente. Maria José de Rezende pesquisou e estudou as obras de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Josué de Castro e Fernando de Azevedo e, a partir delas, trouxe relatos desde o início do século XX, com a exposição de problemas centenários, mas ainda atuais. Rezende (2011) explicita que:

[...] as reflexões empreendidas por esses pensadores demonstram que é necessário ir além dos fatos presentes. A análise histórica feita por eles revelou que ao destruir e/ou bloquear os caminhos por onde deveriam fluir as ações construtoras de uma paisagem social mais humana e justa, os setores preponderantes produziram, ao longo dos séculos XIX e XX, múltiplas formas de violência (analfabetismo, pobreza, miserabilidade, fome e outras privações, exclusão política, clientelismo, autoritarismo, entre outros) que comprometeram inteiramente o devir da nação brasileira. (REZENDE, 2011, p. 57).

Outra consideração apontada por Singer (2011), diz respeito ao contexto em que os educandos de diferentes níveis sociais frequentavam a escola pública no passado, hoje, cenário transformado – tendencialmente, alunos de baixa renda frequentam escolas públicas e alunos de classe média e alta, escolas privadas. Tal aspecto tem permitido crianças de classe média e alta cresçam sem contato com as mais pobres, criando preconceitos de ambos os lados e gerando a incapacidade de ver o outro como o seu semelhante, uma das explicações por episódios e cenas de violência.

Bourdieu (2014) ressaltou a exclusão cada vez mais precoce nas práticas escolares, em que o destino escolar é selado cada vez mais cedo, mas que em outro sentido, as consequências aparecem cada vez mais tarde, como se o tempo passado na instituição escolar fosse um tempo amorfo, perdido. Explica que esses efeitos mais ocultos da instituição escolar e de suas relações com o espaço das posições sociais às quais, supostamente, deve dar acesso:

[...] ela produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalcada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo – e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada. (BOURDIEU, 2014, p. 248-249).

Nota-se a necessidade de levar em consideração as chances diferenciadas de ascensão social com idêntica utilização dos meios institucionais e culturais a todos indivíduos. Bourdieu (2014) assinala que,

[...] somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU, 2014, p. 72).

Se a escola exclui, de maneira contínua, em todos os níveis e modalidades, faz-se necessário travar um diálogo com práticas que viabilizem o cultivo cotidiano de condutas guiadas por ideais de uma ética pública e democrática, as quais contemplem o respeito à diversidade.

1.4.1. Desejo por uma escola pública justa

[...] gostaria de militar, com alguns outros, para que os atores políticos, sindicais, os movimentos pedagógicos e os indivíduos que desde muito tempo lutam por uma maior justiça escolar não abandonem o combate.

Dubet, 2008, p. 17.

A construção de justiça no âmbito escolar requer esforço e conhecimento, pois há crescente noção de que as classes desfavorecidas menos oportunidades têm de ascensão por meio da instituição escolar, tão sonhada, uma vez que, ao longo da história atendeu restritivamente, uma minoria social. O princípio de justiça, se vinculado aos aspectos complexos da realidade, pressupõe-se ter a condição de desconstruir os efeitos destruidores da injustiça escolar.

A defesa deste ponto de vista de justiça escolar tem a premissa o posicionar-se junto aos excluídos socialmente, evadidos e expulsos dos bancos escolares. Assim, assinala Dubet (2008), que o fracasso escolar é tão pesado para ser assumido, que eles/elas (os/as excluídos/as) são levados a uma culpabilidade silenciosa ou à violência. Explica ainda que, a injustiça sempre apresenta dupla face, uma forma de desprezo, ao mesmo tempo, que uma vantagem em defesa de mérito puro, de cultura e seleção de um coletivo de pessoas. Este tipo de discurso pode imobilizar as equipes escolares e os próprios educandos (as), prejudicando o potencial transformador. A visão neste contexto é a condição de primeiro mudar a sociedade, os(as) educandos(as), os(as) docentes, a família, antes de agir no contexto escolar, puro equívoco.

É significativo apontar para as explicações sociológicas que, em muitos países, os(as) educandos(as) originários(as) de condições socioeconômicas satisfatórias e de capital cultural mais privilegiado são os mais prestigiados nas instituições escolares. Reafirma-se assim, que a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares. (DUBET, 2008).

A escola apresenta-se como instância não neutra frente à pressão das desigualdades sociais, uma vez que as condições de igualdade de oportunidades apresentadas em uma sociedade que se diz democrática, não são plenamente realizáveis nesse cenário de desigualdades.

Tais aspectos, citados por Dubet (2008), acabam por gerar desigualdades decisivas, fazendo com que as distinções escolares também determinem hierarquias sociais.

Considera-se que a heterogeneidade dos(as) educandos(as) de uma mesma escola pode ser, como visto no dia-a-dia da escola pública, mais especificamente, a do município de São Paulo, que pode ser percebida como “armadilha sem saída”. O que se quer afirmar é que os próprios mecanismos escolares de notas/conceitos e decisões de orientação de progressão ou retenção podem assumir como forças responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar; no caso do ciclo de alfabetização da RMESP, a retenção ao final do terceiro ano.

Sabe-se que criar políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores, compra de livros didáticos, de literatura, *software* educacional, jogos, equipamentos diversos para fortalecer as ações no ciclo de alfabetização das escolas municipais têm a potência de reduzir o impacto das desigualdades sociais na escola, mas não eliminá-las, mas criam-se condições para que o capital cultural da população historicamente excluída da escola tenha melhores condições de participação social. Chama-se também, a atenção para os riscos, ainda hoje, para as compreensões distorcidas do fracasso escolar, a partir das perspectivas da “Teoria da Carência Cultural”, explicitada por Patto (1999), da seguinte forma:

[...] Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção, acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma visão etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Quando se propõe a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes

sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas, de situações ou comportamentos, que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer o pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos. (PATTO, 1999, p. 71-72).

Com base nas considerações supracitadas, desdobram-se as reflexões em direção às questões relacionadas à competição travada no ambiente escolar.

1.4.2 Competição escolar não tem imparcialidade

Na medida em que o argumento desse texto se coloca voluntariamente ao lado dos vencidos, ele tem poucas chances de ser entendido, sobretudo quando se sabe que um dos efeitos mais devastadores do fracasso escolar é convencer os perdedores de sua indignidade; eles acabam se recusando a intervir no debate escolar. Na escola como na guerra, são os vencedores que escrevem a história, jamais os vencidos.

DUBET, 2008, p. 118.

No sistema educacional do município de São Paulo há várias escolas situadas nas periferias as quais se notam dificuldades para manter suas equipes de profissionais porque são situadas em locais de difícil acesso e alto índice de vulnerabilidade social e violência. A igualdade de oportunidade de acesso, verbas, salários e condições destinadas a estas escolas fazem parte de um cenário de justiça e igualdade de oportunidades. Contudo, sabe-se que a comunidade que frequentam estas escolas não têm as mesmas condições de comunidades situadas mais ao centro do município ou bairros com melhores condições de infraestrutura. Sendo assim, as escolas situadas em regiões menos favorecidas socialmente deveriam ter condições mais privilegiadas para o atendimento desta população tão desfavorecida socialmente⁶⁷.

⁶⁷ Política pública prevista com registro no PME (2014-2024) - Meta 13 - Elaborar Planos Regionais de Educação, no prazo de dois anos, que deverão observar as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação e diretrizes de SME, além de adequar as suas metas e estratégias específicas às particularidades de cada região, visando reduzir as desigualdades e promover a melhoria na qualidade de atendimento à população em especial nas áreas mais desfavorecidas.

Vislumbram-se melhores condições de trabalho e funcionamento das escolas em ações do cotidiano, como jamais formar classes homogêneas de nível que acentuam as diferenças entre os(as) educandos(as), conhecidas no município de São Paulo como PIC⁶⁸.

A igualdade de oportunidades expressa na legislação educacional brasileira foi um progresso do qual não podemos retroceder. Contudo, precisa-se examinar que a igualdade de oportunidades e a meritocracia produzem uma crueldade no modo de seleção e hierarquização de muitos sujeitos. (DUBET, 2008, p. 38).

A luta dos sujeitos que se engajam na competição proposta na escola e não conseguem êxito nos resultados previstos acabam assumindo o seu fracasso individualmente. Neste contexto, a injustiça social estaria expressa no sujeito, na naturalização das condições colocadas pela igualdade de oportunidades, podendo criar crenças como “a escola não foi feita para mim.”

Os educandos estão colocados em uma contradição fundamental - “todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provas cuja finalidade é torna-los desiguais.” (DUBET, 2008).

A igualdade de oportunidades está garantida como direito fundamental, então como explicar as *performances* desiguais dos(as) educandos(as)? O que vemos é que são atribuídas aos próprios educandos. O fracasso é atribuído individualmente, responsabilizando o sujeito em si. Contudo, esta ficção torna-se fragilizada quando esse sistema extremamente cruel não funciona mais,

[...] quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e tem pouco êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz. [...] De maneira que esse aluno não consegue encontrar uma explicação crível para o seu fracasso fora de si mesmo, pois ele sempre foi tratado rigorosamente de maneira igual e objetiva. (DUBET, 2008, p.41).

Muitas cenas de violência nas escolas podem ser resultantes de tais sentimentos de fracasso, desânimo e depressão, sentimentos que trazem a sensação de ser indignos das esperanças depositadas neles.

A lógica da igualdade de oportunidades e da meritocracia não é fácil ser vivida pelos docentes, pois são eles os detentores dos instrumentos que selecionam e segregam grande

⁶⁸ PIC 3º.e 4º.anos.Projeto Intensivo no Ciclo I. Ocorreu no município de São de Paulo, de 2006 a 2012.

SAP – Sala de Apoio Pedagógico.Ocorreu no município de 1984 a 2011 (Conforme WATANABE, Adriana.Dissertação de Mestrado – FEUSP, 2009) .

RP – Recuperação Paralela.O projeto é antigo no município de São Paulo (também previsto pela LDB 1996).

parte dos(as) educandos(as) que fracassam. Esta crueldade das avaliações por mérito está enquadrada como consequência da mecânica da igualdade das oportunidades. Dubet (2008) defende que,

[...] não se pode ignorar que as avaliações por mérito, mesmo justas, são de uma grande crueldade para os que fracassam, principalmente quando esse fracasso é necessário ao funcionamento do mérito e da igualdade de oportunidades. Entretanto, seria muito difícil imaginar um princípio de justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela. (DUBET, 2008, p. 47).

Quando da transposição dessas ideias para o ciclo de alfabetização identifica-se a indignação das crianças que, apesar de terem frequentado a escola por três anos, não conseguiram alcançar a nomeada “consolidação do processo de alfabetização”. Isto remete ao seguinte questionamento: “Fizemos tudo o que podíamos”, será mesmo? Sob qual ótica? Há diversas situações relacionadas às desigualdades sociais que as equipes escolares não conseguem suprir, no entanto, no que se refere aos bens materiais, as escolas do município paulistano são muito bem equipadas. A questão que se destaca se relaciona às dificuldades relativas aos bens culturais, os quais a escola pode e deve se responsabilizar frente ao seu compromisso educativo-político e ético.

A questão que se enfatiza refere-se à igualdade das oportunidades e ao mérito, de modo que,

[...] são ficções ainda mais indispensáveis quando estabelecem uma regra de justiça, de distribuição desigual dos indivíduos em função de suas *performances* e do uso que eles fazem de sua liberdade. Esta necessidade ética é acompanhada de uma necessidade mais funcional quando a *performance* e o mérito também se tornam modos de regulação e de controle social. (DUBET, 2008, p. 51). [...] o fracasso escolar é bem mais que um simples acidente de percurso, é o fracasso de toda uma pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos⁶⁹. (DUBET, 2008, p. 52).

Assim, de acordo com Dubet (2008), a *performance* e o mérito constituem na sociedade uma das alavancas da educação moral. Apresenta-se como o alcance de um *podium* para alguns, aclamados socialmente por alcançarem aquela condição pré-estabelecida. Ao

⁶⁹ As dificuldades e os fracassos escolares são considerados os indicadores e os sintomas de problemas pessoais: não é porque um adolescente vai mal que se encaminha ao médico ou ao psicólogo, mas é porque ele fracassa na escola que se deduz que ele vai mal. (DUBET, 2008, p. 52).

contrário para os que fracassam, denota-se outro percurso, um caminho acidentado para o sujeito, sua família, as instituições.

O percurso escolar das crianças no ciclo de alfabetização vai se desenrolando ao longo dos três anos com histórias de mérito e outras de fracasso. Essas trajetórias de vidas tão iniciantes ficam marcadas para todo o sempre. Óbvio que não determinista, mas histórias de vidas sem um final escolar feliz.

Os professores mais eficazes são frequentemente os mais equitativos e conseguem reduzir as diferenças de *performance* entre seus alunos. As comparações internacionais mostram que os sistemas escolares mais eficazes, nos quais os alunos apresentam conhecimentos e competências médias elevadas, são também os que têm a menor dispersão dos resultados entre os melhores e os piores, entre os mais favorecidos socialmente e os que o são bem menos: Finlândia, Coreia, Japão, Nova Zelândia. [...] Em outras palavras, a busca da eficiência escolar permite reduzir a desigualdade das oportunidades. (DUBET, 2008, p. 55).

A produção desta reflexão foi decorrente de anos de trabalho junto às escolas públicas neste município, tanto como professora e coordenadora pedagógica, como formadora de docentes e gestores. Algo acontecia com algumas escolas que produziam um não-aprender, muitas vezes, quase que generalizado, em muitos espaços escolares. A quem culpar? Os docentes? Os discentes? Os gestores? A comunidade? A escola parece permanecer neste ambiente privativo, enquanto que a sociedade passou por diversas transformações, alterando suas condições de existir, também o significado da escola não deveria ser mais o mesmo de uma década atrás, mas será que suas condições de trabalho educativo mudaram? Não se buscam culpados, mas alternativas de trabalhos educativos os quais criem condições com mais potência para o aprender das crianças que estudam nas escolas públicas da RMESP.

Afinal, apoia-se em Arroyo (2011) ao constatar que não são as crianças e jovens violentos e agressivos que adentraram o espaço escolar, mas os violentados pela sociedade que, atualmente, requerem o seu espaço nesta sociedade e direito à educação.

Sabe-se que a democratização da Educação trouxe a garantia do direito ao acesso e a permanência no ensino público, laico e gratuito. Contudo, condição esta que não deve bastar-se desconsiderando as desigualdades sociais que muitas crianças chegam às escolas as quais demandam práticas pedagógicas diferenciadas no ciclo de alfabetização. Mostra-se uma ficção sublime desejar o mérito das crianças neste ciclo com práticas homogêneas. Percebe-se

certa ingenuidade e muitas vezes, cega devoção às didáticas e manuais de alfabetização que impedem o contato humanizado nas relações pedagógicas em sala de aula.

Mostra-se fundamental reduzir as desigualdades de *performance* na escola, criando oportunidades diferenciadas no currículo escolar, muitas vezes articulando as forças territoriais para a garantia de condições mais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem no espaço escolar. Dubet (2008) afirma que,

[...] Se se admite que a igualdade das oportunidades e a busca do mérito são ficções necessárias, isto é, que elas são ao mesmo tempo desejáveis e inevitáveis numa sociedade democrática, na qual se deve articular a igualdade dos indivíduos à desigualdade das posições sociais, é preciso tudo fazer para se aproximar disso. (DUBET, 2008, p.69).

Iulo Almeida Alves e Tainá Almeida Alves relatam o discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, por ocasião do evento *Technology, Entertainment and Design* (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no *site Youtube*, em que trata do perigo da história única – termo cunhado por ela – em referência à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. A escritora explicou a experiência que passou em sua infância de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. Relatou as marcas desta experiência em sua vida e a imersão na estereotipização contínua e discriminação das identidades culturais inferidas pelos inúmeros instrumentos de controle às pessoas. Contextualiza a força cultural desses problemas da contemporaneidade em muitas sociedades.

O relato de Chimamanda Adichie e os jornais diariamente noticiam a violação de direitos que impedem, trancam e impossibilitam a expressão das crianças, de seus desejos, suas vontades, do seu ser humano.

O debate a respeito dos direitos humanos⁷⁰ reveste-se complexo, e, sem dúvida, é uma dimensão “polêmica” do currículo, mas fundamentalmente necessária a ser desvelada no cotidiano escolar. Será preciso humildade para admitir que esta reflexão exige mais debates, uma vez que foram iniciados na década de 80. A população escolar mais afetada pela violação de direitos são os considerados “diferentes”, os que por suas características sociais, culturais,

⁷⁰ Os direitos humanos aparecem para nós como uma utopia a promover e plasmar nos diferentes níveis e espaços da sociedade. Como tais, apresentam-se como um marco ético-político que serve de crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferentes práticas sociais (jurídica, econômica, educativa, etc.), na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre”. (SALVAT apud MAGENDZO, 1996, p. 164).

étnicas, raciais, físicas, entre outras, muitas vezes são estigmatizados como “perdedores” e “descartáveis”, sendo negado até o “direito a ter direitos.” (ARENDT, 1994). São os que sofrem a violência física ou simbólica, desde os primeiros anos de escolarização.

Trabalhar a problemática dos direitos humanos deve ser parte integrante do currículo nas escolas, pois se considera que,

[...] A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos sociais excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. (BRASIL, 2004, p. 10).
[...] É nesse sentido que a educação em direitos humanos se situa tendo por referenciais os seguintes princípios [dentre outros]: [...] a construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas; a educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos. (BRASIL, 2004, p.17).

O trabalho de alfabetização na perspectiva dos direitos humanos precisa integrar as discussões nos espaços de formação de professores, práticas pedagógicas, entre outras ações, com as crianças deste ciclo de alfabetização.

Pensando na educação escolar e, especialmente, no ciclo de alfabetização, destacam-se as ideias de Candau (2006, p.231-232), ao propor alguns elementos fundamentais que caracterizam o que pode ser considerada “educação em direitos humanos”, qual seja,

[...] um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; A articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; Processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada um; Processos em que, de acordo com Sime (1991), estejam presentes uma: pedagogia da indignação, pedagogia da admiração, pedagogia de convicções firmes; Uma dinâmica educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a autoestima e o autoconceito positivos, o “empoderamento” de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos e a valorização das diferentes culturas brasileiras. (CANDAU, 2006, p.231-232).

Tais ponderações permitem *reflexões críticas* para a elaboração coletiva de projetos educativos, considerando a diversidade das instituições e de propostas que englobam o inegável aprofundamento dos saberes docentes e o respeito ao acúmulo de experiências e saberes da comunidade escolar; o objetivo maior é a construção coletiva de um projeto político-pedagógico de escola que atenda às reais demandas educacionais da população por ela atendida.

1.5. Reflexões curriculares em contextos de alfabetização escolar

Nascidos num mundo simbólico, desde sempre somos todos envolvidos pelos seus excessos de significados. E condenados a significar, já nos primeiros choros interpretados pelo adulto vamos aprendendo entonações e modalizações que fazem dos choros, dos olhares, dos movimentos do corpo, dos risos uma linguagem de comunicação extremamente complexa. Na construção desta língua primeira, é essencial anotar a presença do outro como aquele que dá um significado, que interpreta e porque interpreta transforma a reação física em signo que se internaliza e se torna disponível para situação semelhante futura. Todos nós que convivemos com bebês aprendemos muito rapidamente, quando ouvimos seus choros, se é caso de atender imediatamente ou se o desconforto e a atenção solicitada podem esperar alguns segundos ou minutos. Ao aprendermos isso no cotidiano, esquecemos que fomos nós mesmos, os adultos que em conjunto com o bebê criamos esta linguagem específica, ao darmos sentidos aos choros ouvidos ou aos movimentos transformados em gestos, vistos no passado. Passado que se faz presente: esta disponibilidade típica da linguagem de se repetir sem ser a mesma, vocação para o reconhecimento e para a compreensão; para a fixação e para a fluidez; para o retorno e a mudança.

João Wanderley Geraldi, 2013, p. 312-313.

Os diversos discursos e histórias sobre alfabetização no Brasil e, no caso, no município de São Paulo, trazem sentidos e significados para pensar os possíveis currículos nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais são determinados, planejados, autorizados e desautorizados para nortear as práticas de alfabetização e letramento, os conhecidos entraves no cotidiano das escolas.

Pode-se compreender a força ideológica a partir das ideias de Cruz (2012), ao explicar que o currículo não se configura como elemento neutro, pois se constitui como um instrumento de confronto de saberes, ou seja, como um conjunto de experiências, conteúdos,

disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades.

Para a compreensão dessa conceituação, Moreira e Candau (2008) explicam que a palavra “currículo” pode associar-se a diferentes concepções, o que derivaria diferentes modos de como as práticas escolares se materializam. Expressam-se dessa forma, as influências teóricas, fatores socioeconômicos, políticos e culturais que demonstram que o currículo pode ser entendido como:

[...] a.Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b.As experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c.Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d.Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e.Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17-18).

Para a construção da definição de currículo, busca-se também, a contribuição de Gimeno Sacristán (2000), que elenca diversos elementos que se atrelam ao currículo, sob cinco âmbitos diferenciados.

[...] O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola; Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto por diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.; Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.; Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entende-lo assim, supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação; Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

As ideias expressas pelos autores, acima mencionados, enfatizam que o currículo apresenta relação intrínseca e direta com o contexto social no qual a escola se situa, pois as escolhas realizadas pela equipe escolar são advindas de diferentes percursos, histórias, estudos, rituais, enfim; logo se evidencia vínculo direto entre currículo e os sistemas educativo, político, educacional, econômico, advindos do campo social, cultural e políticas

públicas, ou seja, associa-se à contextualização de um período histórico no qual foi idealizado ou materializado.

O debate sobre alfabetização no Brasil e no município de São Paulo apresentou e, ainda hoje, se apresenta deveras restritivo diante da realidade prática de alfabetização, e, por isso mesmo, distante de uma análise ampliada do que possa ser considerado como currículo no ciclo de alfabetização. Faz-se a tentativa de continuidade desta análise e busca de compreensão das questões curriculares, com base nas reflexões de Murta (2004), ao propor que a escola pode eleger,

[...] um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos – de natureza político – filosófica, epistemológica e didático - pedagógica – definidos conjuntamente, oferecerão bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela. (MURTA, 2004, p. 21).

Uma amostra da discussão centrada nos conteúdos da língua portuguesa no ciclo de alfabetização apresenta-se na proposta de Marinho (2008) apud Cruz (2012), quando analisou diferentes propostas das Secretarias de Educação do Brasil, do componente curricular de Língua Portuguesa verificando que várias se propunham ser interacionistas.⁷¹ Contudo, detectou-se ênfase apenas na linguagem escrita, em detrimento da linguagem oral. Também, identificou-se que, apesar da concordância por trabalhar com textos, várias propostas distanciaram-se das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Compreendeu-se que a falta de contextualização dos conhecimentos com o mundo social em que são construídos, prejudicaram significativamente as interconexões relacionadas às questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. O deslocamento das práticas de linguagem na/da escola das experiências da vida em sociedade desamparam muitas das possibilidades de construção de sentido pelos sujeitos que adentram o espaço escolar.

Ao se pensar a construção do currículo no ciclo de alfabetização relaciona-se aos conhecimentos escolares com base nos ritmos e nas sequências propostas na psicologia do

⁷¹ A posição interacionista implica, portanto, a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja pelo resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese fundadora do behaviorismo) (...) a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo, que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. (BRONCKART, 2009, p. 21-22).

desenvolvimento, pois, estudos demonstraram que essas escolhas produziram exclusão e condições de ignorarmos os saberes e experiências de nossos (as) educandos (as), subestimando-os (as). O conhecimento apresenta-se multifacetado, fragmentado, velado, ou seja, não se manifesta de modo linear e não é produto cultural exclusivo do espaço escolar, ao contrário, os impactos de uma sociedade globalizada frente ao conhecimento que a circunda encontra infinitas possibilidades de articulação para a construção de saberes. (MARINHO, 2008 apud CRUZ, 2012).

Atualmente, mediante o desgaste da imagem e do conceito de escola, constata-se as imensas dificuldades para rever e transformar o seu currículo, mesmo após inúmeras pesquisas e descobertas que explicitam as problemáticas existentes em seu cotidiano. Carneiro Leão (1953) apud Paro (2011, p.134) critica a falta de cuidado com a formação integral do cidadão, afirmando que o que retrata um povo é o seu sistema de educação influenciado pela sua época histórica. Complementa afirmando que,

Afirmou-se por muito tempo: abrir escolas é fechar prisões. Se perguntássemos, porém, quantas prisões as escolas fecharam, nenhuma estatística seria capaz de dizê-lo. A alfabetização pura e simples nada tem feito de construtivo. Se todos os que aprendessem a ler atendessem a seus interesses vitais, obtivessem adaptação a seu meio social e não lessem senão ideias construtoras, a alfabetização só por si seria um programa excelente. De nada vale, entretanto, se os espíritos continuam virgens, se se guardam intactos em sua feição primitiva. Alfabetizar o indivíduo sem fazê-lo crescer, aperfeiçoar-se individualmente, ter consciência de seu papel social, de seus deveres, de seus direitos, de suas responsabilidades e de suas obrigações, na comunidade e para a comunidade, é dar-lhe um instrumento cuja prática pode ser mais prejudicial do que benéfica. (LEÃO apud PARO, 2010, p.134).

Ressalta-se, então, a necessidade de ter como fundamento da organização do currículo de alfabetização a inserção das práticas de letramento da sociedade e, a partir desta concepção, o empenho para uma reorganização temporal e espacial do ensino considerando a diversidade humana, material, cultural, política, econômica de seu território, cidade, estado, país, mundo, etc..

As propostas de ampliação do tempo do período de alfabetização para três anos⁷², criando condições de aprofundamento e continuidade são importantes, mas podem gerar o deslocamento da discussão curricular que se faz necessária no cotidiano escolar, caso não sejam incorporados a essas discussões, quesitos de natureza étnica, racial, de gênero, de

⁷² Proposta do PNAIC/MEC, 2012.

diferentes culturas, de direitos humanos, diversidade, de práticas medicalizantes⁷³ na educação, entre outros.

Questão indispensável também a se observar é que hoje, no Brasil, tem-se consenso que há um conjunto de objetos culturais⁷⁴ que são distribuídos de forma desigual em nossa sociedade. Apesar desta constatação, de diferenças quanto ao domínio de ferramentas culturais, há um discurso comum de que é dever da escola dar acesso à cultura escrita a todos que a frequentam. (GUEDES-PINTO, LEAL, 2012).

A perspectiva de um currículo deve abarcar essas questões sociais, culturais, históricas, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. Tem-se consciência de que não é possível ensinar tudo a todos (as), mas pensa-se ser preciso considerar que a escola é a instituição que concentra e pode realizar a garantia de direitos à educação na perspectiva da qualidade social, de modo a favorecer condições de aprendizagem coletiva, singular as comunidades em seus territórios.

Guedes-Pinto e Leal (2012) enfatizam a necessidade de planejar o tempo escolar e consequentemente, o tempo de aprendizagem dos(as) educandos(as). Na definição desses tempos podem-se eleger as prioridades, favorecendo aprendizagens significativas, propiciando o rompimento de excesso de conteúdos com pouca profundidade. Essa ideia visa a revisão de propostas que enfatizam uma proposta única para todos (as) educandos(as), como se a aprendizagem acontecesse de forma homogênea, como se as experiências pessoais e culturais fossem únicas e as capacidades dos(as) educandos(as), se desenvolvessem de forma linear.

Traz-se a reflexão curricular como instrumento importante para a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar o qual pode contribuir com a equipe escolar

⁷³ O processo de transformar questões sociais em biológicas, conhecido como biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos. E nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social. Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão política-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, devemos chamar medicalização do processo ensino-aprendizagem. Esse processo deve ser apreendido no contexto de medicalização da vida, discutido por Ivan Illich (1975) e Michel Foucault (1980) e que acontece em todas as facetas da vida de modo crescente e alarmante, por meio da atuação de diversos profissionais; hoje, não mais apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo... (COLLARES, MOYSÉS, 2011, p. 197).

⁷⁴ Objetos culturais são aqueles aos quais o homem acrescentou a marca de sua individualidade, objetos que passaram da natureza para a sociedade, numa trajetória do dado ao construído, num trabalho de valorização evidente, numa transposição progressiva da categoria natural para a categoria cultural. In: CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro : Forense, 1998.

para compreensão do próprio processo pedagógico, trazendo possibilidade de conscientização quanto a orientação cultural do currículo e as diversidades que marcam a sociedade e o território a qual pertence a unidade escolar.

Pesquisas permitem afirmar que todo conhecimento relaciona-se a formas de poder. Essa perspectiva foi expressa pelos Estudos Culturais, de autores como: Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau, entre outros, destacando que processos culturais como, filmes, publicidade, medicina, televisão, internet, etc., constituem-se em processos culturais assimétricos.

Sendo assim, torna-se complicado pensar o currículo nas categorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda na grade ou desenho curricular, como uma imagem estática de lista de conteúdos e/ou grade curricular. Pensar num cenário em que essas representações se tornam presentes e as relações de forças sociais, políticas, econômicas, culturais pressionam por espaço ideológico, físico, estrutural, político, percebe-se a potência a qual se pode pensar em liberdade para criar um currículo plural e não apenas aos legados ditatoriais os quais se transformaram, ou melhor, permaneceram os discursos de ensino e aprendizagem relacionados à alfabetização, pelas categorias da tradição, mesmo aquelas ditas progressistas.

O cenário curricular atual traz as marcas indeléveis das relações sociais de poder, com as marcas capitalistas que reproduz culturalmente as estruturas sociais, sendo assim, um território político. (SILVA, 2011).

Toma-se o pensamento de Silva em sua explicação sobre o fato de não se poder olhar mais o currículo com a mesma inocência de antes, uma vez que,

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

As reflexões curriculares propostas em contextos de alfabetização denotam fundamental o tencionamento de práticas alfabetizadoras desvinculadas da crítica necessária sobre a sua própria estrutura curricular, conceitual, organizacional, política, histórica, pois se entende que não basta criar condições plenas na escola para o ensino-aprendizagem da língua, pois são muitos os exemplos no Brasil e no mundo de países que já superaram os problemas

de analfabetismo em sua população e, ainda cometem crimes humanitários em massa, como pode ser visto em países europeus ao barrarem a entrada de imigrantes⁷⁵ refugiados.

A reflexão que se faz urgente traz implicações para problematizar que não basta apostar todas as “fichas” somente nos processos de ensino-aprendizagem escolar, não que se ignora tal importância de processos intencionais, sistemáticos e metódicos. Enxerga-se como problemas a busca de resposta para como ensinar desvinculadas do que se entende como imprescindível na busca destas respostas para questões sobre o por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que ensinar, para que os(as) educandos(as) ampliem as suas condições de formação humana e cidadã.

O currículo em contextos de alfabetização pode criar descobertas, dificuldades, felicidades, angústia, entre tantos outros significados na vida das crianças nas escolas, cidade, território, país, etc.. Considerando as diferentes possibilidades de construção curricular em contextos de alfabetização, nossa próxima discussão referencia-se em pesquisas e teóricos sobre alfabetização e letramento. Tem-se o intuito em compreender ambos referenciais adotados de currículo e os de alfabetização e letramento para superação do fracasso escolar ainda impresso nos cotidianos escolares.

1.5.1. Alfabetização e Letramento – referentes fundantes

Acredita-se que estudar alfabetização em nosso país seja um dever. Investigar as culturas, o currículo das escolas explicitam os modos como essa diversidade e o jogo de poder político, constituem as relações em nossa sociedade.

Pesquisar sobre alfabetização diante dos conhecimentos produzidos até os dias atuais pode parecer inútil, mas descobrir que em seu município, em seu território de circulação pessoal, profissional, afetiva, este conhecimento ainda não foi organizado, sistematizado e analisado nos materiais produzidos desde o surgimento da RMESP pareceu estranho e ao mesmo tempo encantadora descoberta.

O conhecimento e a compreensão da história da alfabetização na RMESP tornaram-se importantes, no sentido de não repetir o passado ingenuamente, já que o desejo ao retrocesso de algumas práticas, métodos de alfabetização produziu significativo cenário do

⁷⁵ Fonte: Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/mais-de-70-imigrantes-mortos-sao-retirados-de-caminhao>>. Acesso em: 6 set.2015.

fracasso escolar. Entende-se que o desafio seja a compreensão histórica dos fatos do cotidiano e, de acordo com Mortatti (2004, 2012), é preciso nos situar e agir ética e politicamente no presente histórico, considerando a tensão entre o passado e o futuro. Relata ainda a autora, que na história não há repetições, há mudanças, as quais podem contribuir para melhorar ou piorar a vida das pessoas e, embora há os que imaginam que o que foi bom no passado para alguns, possa ser generalizado para todos (as).

As contribuições do *I Seminário Internacional sobre a História do Ensino de Leitura e escrita - SIHELE* (2010) a respeito do conceito “alfabetização” redundaram em diversas implicações, as quais são consideradas no percurso desta tese. Para tanto, apresenta-se a seguir, algumas considerações sobre o conceito em questão.

[...] *alfabetização*: termo/conceito utilizado contemporaneamente, no Brasil, para designar processo de ensino e aprendizagem que, ao longo do período histórico abordado nas pesquisas apresentadas no evento, comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: “ensino das primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino simultâneo da leitura e da escrita”. A utilização do termo “alfabetização” consolidou, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. Ao longo do século XX, ainda ampliou-se a abrangência do fenômeno/termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito “letramento (escolar)”, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos. “Alfabetização” é, assim, termo/conceito multifacetado, que designa fenômenos também multifacetado (Soares, 1985), envolvendo, para sua compreensão, diferentes áreas/campos/disciplinas do conhecimento (Didática, Pedagogia, Linguística, História, Psicologia, Psicolinguística, Neurociências, “áreas médicas”), suas múltiplas facetas também se relacionam, “individualmente”, com outras múltiplas facetas de outros fenômenos estudados nas diferentes áreas/campos/ disciplinas do conhecimento com que a alfabetização mantém relações/interfaces. Diferentemente, porém, do conceito e do sentido que se atribui ao termo “alfabetização” em países norte-americanos e europeus, conforme manifestação oral de Anne-Marie Chartier (I SIHELE, 2010), consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógico/didática constituída historicamente, em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um “conceito *brasileiro* de alfabetização”, de uso corrente nos dias atuais e constituído, tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente, quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: “ensino das primeiras letras”; “ensino

da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento (escolar)”. (MORTATTI, 2012, p.9).

Esta abordagem do conceito de alfabetização diferencia-se do documento denominado “Alfabetização” de Soares e Maciel (2000), quanto ao conceito alfabetização foi entendido como o processo de *aquisição* da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita; excluindo-se o *desenvolvimento* do domínio da língua escrita, aperfeiçoamento e ampliando essas habilidades. As autoras expressam que o processo de aprendizagem da língua escrita não exclui os usos e funções sociais da leitura e da escrita, em que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizandos.

Magda Soares (1995) explica em suas publicações que o termo alfabetismo foi utilizado com o mesmo sentido de *literacy*, ficando redundante a utilização dos termos em conjunto. Explica que o termo alfabetismo deva ser estudado numa perspectiva multidisciplinar pela amplitude do fenômeno, contudo o enfoque que adota enquadra-se nas dimensões individuais e sociais do alfabetismo. Em 2003, retoma a definição de letramento realizada em publicações anteriores acrescentando as tecnologias digitais de leitura e escrita e reafirmando a imprecisão da definição do termo, dada a sua amplitude.

As confusões entre alfabetização e letramento são imensas, percebendo-se a necessidade de distingui-las, Marcuschi(2010) apontou para as seguintes definições:

Alfabetização pode dá-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...] Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). (MARCUSCHI, 2010, p. 21-22).

Em acordo com Mortatti (2004), verifica-se que saber utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais de nossa sociedade são indispensáveis para a participação efetiva e cidadã, como uma das formas de inclusão social, cultural e política da democracia.

Segundo Werthein - representante da UNESCO no Brasil - citado em Mortatti (2004), o termo “alfabetização” vem sendo substituído por “alfabetismo”, na busca de aproximação do termo *literacy*, conduzindo a um sentido plural dessa noção, assim como analfabetismo.

O termo “letramento” tem sido utilizado em contextos variados, tanto vinculados à leitura e escrita, como à matemática, em computação, entre outros. Kato (1986) lançou o termo “letramento”, com a seguinte definição:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7).

Esta definição de letramento carrega como pressuposto que a escola necessita ter como objetivo, formar cidadãos funcionalmente letrados em função de uma sociedade que valoriza a norma padrão da língua, contradizendo a proposta de reflexão do currículo em contextos de alfabetização, como exposta.

Outra definição de “letramento”, amplamente divulgada por Kleiman (1995), o insere numa perspectiva das práticas sociais de leitura e escrita vinculadas às situações de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Assim é que,

[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos [...] As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e, segundo o qual, os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado / não - alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p.19).

Estudos sobre letramento examinaram o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como: o surgimento do Estado, a formação de identidades nacionais, as mudanças socioeconômicas que incorporaram: a força do trabalho, o desenvolvimento das ciências, a variação da linguagem, a burocracia com os grupos de poder relacionados ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. (KLEIMAN, 1995 apud HEATH, 1986; RAMA, 1980).

Kleiman (1995) trouxe elementos para pensar o letramento sob dois modelos, o autônomo e o ideológico. Apresenta o modelo autônomo de letramento referindo-se a um

produto completo em si mesmo, desvinculado do seu contexto de produção, a sua interpretação vincula-se ao próprio texto escrito. Centra-se no modelo de ensino que desenvolve as habilidades do sujeito. As suas habilidades e competências são méritos individuais e não coletivos. O agravante deste modelo é que o sucesso e a responsabilidade do fracasso pertence ao indivíduo, muitas vezes já pertencente a população marginalizada. Ao denominar o modelo ideológico de letramento denota o intuito de realçar as práticas de letramento como aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Este modelo não nega as descobertas dos estudos sobre o modelo autônomo do letramento, no sentido que os processos de aquisição da linguagem escrita na escola devem ser contextualizados e explicitar as estruturas culturais e de poder da sociedade pertencente ao processo escolar.

1.5.2. Oralidade e Letramento como práticas sociais

A concepção de língua e texto apresenta a perspectiva de um conjunto de práticas sociais de oralidade e letramento. Marcuschi (2010) explica que há o predomínio da posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares inserem-se no contexto das práticas sociais e culturais. Explicitou também que os usos da língua determinam a variação linguística e o que importa são os usos que fazemos dela e não apenas a faculdade da linguagem como fenômeno inato.

Em nossa sociedade, o letramento enquanto prática social vinculado aos usos da escrita é mais que uma tecnologia, ou seja, tornou-se um bem social essencial para o enfrentamento da sociedade contemporânea e impregnou-se nas diferentes culturas e se impôs, tornando-se indispensável e digna de um *status* de *educação, desenvolvimento e poder*. (MARCUSCHI, 2010).

Marcuschi (2010) apresenta uma análise entre duas dimensões de relações de tratamento da língua falada e língua escrita, sendo: oralidade e letramento – como práticas sociais - e fala e escrita – como modalidades de uso da língua.

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária [...] nós povo brasileiro seríamos hoje um povo de

oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país. O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras⁷⁶. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2010, p. 25-26).

A distinção entre fala e escrita feita pelo autor citado contemplou os aspectos formais, estruturais e semiológicos da língua – sua condição de código – aspectos sonoros e gráficos. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento).

Neste sentido, percebeu-se que os termos - fala e escrita - designam formas e atividades comunicativas, ampliando a noção do código para processos e eventos e não se resumindo a produtos. Estas relações não são óbvias e nem lineares, refletem um dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010).

Nota-se que apesar de o homem ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve, a oralidade não é considerada superior à escrita. Também é necessário não cometer o equívoco em crer que a escrita é a representação da fala, porque ela não consegue

⁷⁶ Este aspecto já vem merecendo a atenção dos pesquisadores, pois a nossa escrita alfabética está se tornando cada vez mais permeada por ideogramas e elementos visuais, tal como demonstra Marc Arabyan (2000) em sua recentíssima obra *Lire L'Image – Emission, Réception, Interprétation des Messages Visuels*. O autor, que passou um semestre na Universidade Federal de Pernambuco em 1999, analisou inclusive textos de publicidade e política brasileiros mostrando os elementos gráficos como expressivos na escrita. O autor analisou os efeitos da imagem nos textos e mostrou como não ficamos imunes a elas.

reproduzir as características da oralidade, como a prosódica, a gestualidade, os movimentos do corpo, entre outros. A escrita, também, possui elementos próprios para expressar o texto escrito, como o tipo de letras, pontuação, diagramação, entre outros. (MARCUSCHI, 2010).

Oralidade e escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, com a elaboração de raciocínios abstratos, formais, informais, variações estilísticas, sociais, dialetais entre outros. Evidencia-se, assim, a importância das modalidades da língua, escrita e falada, e que essas práticas de oralidade e letramento numa sociedade justificam-se na relação entre ambas num contexto sócio histórico de suas práticas.

Segundo Terzi apud Kleiman (1995), o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. A construção das duas modalidades acontecem mutuamente, podendo os sujeitos, ler e produzir textos sem estarem alfabetizados(as). Quando as crianças de meios iletrados ingressam o aprendizado da linguagem escrita na escola, já possuem vasta experiência e vivência com a língua oral, com várias habilidades já desenvolvidas, variando conforme os grupos sociais a que pertencem.

Kleiman (1995), por sua vez, enfatiza que as experiências linguísticas em que as crianças trazem para escola, expressando sentido na fala do outro, respeitando regras conversacionais, adequando registro, tom, entonação entre outros aspectos, influenciam a aprendizagem da linguagem escrita, já que essas modalidades apresentam certa isomorfia.

As altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola parecem revelar que as crianças não utilizam o conhecimento da língua oral como suporte para compreender a língua escrita. A pesquisa realizada por Kleiman (1992) mostra que este fato é decorrente das próprias práticas de sala de aula e que as situações de oralidade favorecem a construção da própria escrita.

Outro fator importante a ser considerado foi a pesquisa desenvolvida por Clark (1996) e Wells (1985/1986) apud Kleiman (1992) ao concluírem que ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem da escrita e a sumarização da história lida.

Esses estudos mostram que a quantidade de material disponível à criança, a exposição à leitura, a participação em eventos de letramento, profissão e hábitos dos pais/responsáveis influenciam na aprendizagem das crianças, independente das características individuais. Apontam a influência do letramento inicial no sucesso ou não das crianças no ingresso escolar. As crianças melhor sucedidas na escola são aquelas que tiveram orientação

de letramento social compatível com a escola. As que não apresentam bom desempenho escolar são aquelas que tiveram o seu letramento ignorado e são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola. (KLEIMAN, 1995).

As crianças que não dominam as habilidades privilegiadas pela escola não são vistas conforme o seu desenvolvimento, mas de acordo com o que lhes falta para atingir as habilidades e competências desejadas pelo mundo acadêmico.

Heath apud Kleiman (1995) pesquisou três comunidades letradas com diferentes orientações de letramento relacionando-as ao desempenho escolar das crianças e concluiu que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertencem pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que elas apresentam. Esses resultados apontam a importância de reconhecer que as crianças de meios iletrados que chegam à escola com um grau incipiente de letramento e que em suas vivências culturais não há valorização da escrita, geralmente se utilizam da oralidade para comunicar-se com o outro e também podem ser discriminadas pela variação linguística que se utilizam.

A escrita em nossa sociedade permeia quase todas as práticas sociais, inclusive os cidadãos categorizados como analfabetos estão sob a sua influência. Street (1995) apud Marcuschi(2010) lembra o perigo da tendência à escolarização do letramento, como se existisse apenas um letramento. Destaca-se que letramento não seja equivaler o aprendizado da linguagem escrita e, que existem letramentos sociais constituídos à margem da escola.

Marcuschi (2010) explica que a escola precisa refletir sobre as suas propostas de alfabetização e letramento, pois na vida cotidiana a escrita e a oralidade caminham concomitantemente, no trabalho, na família, na escola, no lazer entre outros, daí surgindo diferentes gêneros textuais e formas comunicativas.

Considera-se que nos diferentes contextos e ambientes citados fica difícil mensurar e ou controlar quais os gêneros textuais (orais e escritos) mais frequentes em nosso cotidiano. Lembra-se que as nossas escolhas são realizadas pelas situações comunicativas em que estamos inseridos(as), nos contextos e domínios discursivos presentes no momento da elaboração/construção dos discursos.

Nota-se a importância da fala e escrita no fato de serem atividades comunicativas e práticas sociais situadas no uso real da língua, nas interações entre sujeitos discursivos em um mundo permeado pela diversidade e complexidade humana.

Geraldi (2013) explica que nas situações de alfabetização na escola, as crianças que chegam dominando a oralidade em sua língua materna enfrentam uma série dificuldades, como:

[...] **a)** *abandonar* a razão de ser da língua, que deixa de ser usada para a comunicação para se tornar um objeto de apreensão onde os sentidos não são mais relativos ao mundo e as gentes, mas restritos ao sistema próprio da língua; **b)** *segmentar o continuum* da oralidade, usando critério distinto daquele presente em sua prática languageira: o significado. É preciso abandonar o critério do sentido para segmentar em partes sem sentido, usando aparentemente um único critério, o som; **c)** *estabelecer relação biunívoca* entre som e letra (entendida esta como a forma arbitrária e histórica de representação de um som – os vários desenhos da letra “a” nada tem a ver diretamente com o som [a]); **d)** depois de aprender esta relação biunívoca som/letra, *descobrir que sons distintos são representados pela mesma letra*, como em /banana/ onde três sons distintos são representados pela letra “a” ou como em [fiksɐ] ou [fikisɐ] que deve ser representado por ‘fixo’, onde a letra “x” representa uma sequência de dois ou três sons; **e)** há que aprender que *certos sons não têm representação gráfica*, como em [advogado] que deve ser escrito como “advogado” ou que a nasalização ora é representada por til, ora por uma consoante nasal, ora sem qualquer sinal, como em [muito] que deve ser escrito “muito”; **f)** terá que descobrir que *a escrita* que está aprendendo *não é baseada na sua forma de falar* e que, portanto, os sons que conhece como constitutivos de uma palavra podem não ser os sons adequados segundo esta escrita: [minino] há que ser “menino”; [peixe] há que ser “peixe”; [papel] há que ser “papel” entre outros exemplos; **g)** e tudo isso deve ser resolvido usando artificialmente a língua escrita: o que se escreve não tem destinatário, não serve para dizer algo, mas para mostrar que sabe escrever; o que se lê não serve para discutir o assunto, mas para introduzir nova lição. Em outros termos, *destrói-se a razão de ser da escrita* para ensinar e aprender a escrita. (GERALDI, 2013, p. 317-318).

A língua, seja na modalidade oral ou escrita, expressa as culturas da sociedade, pois se relaciona com diversas representações e formações sociais. São realizações de uma gramática única, com peculiaridades próprias.

Durante (1997) apud Marcuschi (2010, p. 35) lembra que a cultura é um dado que torna o ser humano especial no contexto dos seres vivos. Como também o fato de dispor de uma linguagem simbólica articulada que permite que estabeleçamos crenças e valores diversos, sendo a língua um ponto de apoio de consenso e dissenso, de harmonia e luta.

Apresentar algum tipo de supremacia ou superioridade de algumas das duas modalidades seria um equívoco, pois a fala foi precedente sobre a escrita, contudo não tem o mesmo prestígio dela. Não se trata de parâmetros linguísticos, mas de uma postura ideológica em nossa sociedade, apesar de ainda haver culturas em que a fala tem mais prestígio social.

Retomando Marcuschi (2010), a oralidade é um fator de identidade social, regional e grupal, pois a língua é socialmente moldada e desenvolvida e é inerente ao ser humano. Já a escrita, pode ser pautada pela norma padrão, não servindo como fator de identidade grupal, a não ser que a escrita apresente fatores regionais linguísticos que permitam a identificação da autoria. A fala por se desviar da norma-padrão tem um caráter identificador, enquanto que a escrita não pode chegar a identificações individuais, em sua grande maioria de produções.

Marcuschi (2010, p.42) elucida que fala e escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia. Essa comparação deve tomar como critério básico a relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar dicotomias estritas. Esta compreensão parte da concepção da noção de funcionamento da língua como fruto das condições de produção, da atividade de seus produtores e receptores de textos situados em contextos reais e imersos em um sistema linguístico.

Ainda, segundo Marcuschi (2010), o sistema pode ser entendido como constructo abstrato e teórico desenvolvido como objeto da teoria e não tomado como fato empírico. A língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato.

Sendo assim, o emprego da palavra *língua* pressupõe,

[...] um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

A análise realizada entre a fala e a escrita demonstra a necessidade de se considerar a noção e o funcionamento da língua e as suas diferenças, que podem ser ponderadas na perspectiva do uso e não uso do sistema.

A escola enquanto agência de letramento não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição dos sistemas: alfabético e numérico, numa perspectiva de desenvolvimento de competências individuais, enquanto que outras agências de letramento como, a família, a igreja, a rua, o lazer mostram orientações de letramento significativamente diferentes. Essas práticas letradas, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a

escrita é construído por meio da colaboração, numa relação quase tutorial, que comentam e interpretam textos diversos.

O conceito de letramento não reside apenas na leitura e na escrita no interior da própria escola, mas como precursores de instigar os educadores e a sociedade a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (RIBEIRO, 2003).

1.6. Alfabetização em uma perspectiva emancipatória

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito.

Paulo Freire⁷⁷

Pensar o currículo em contextos de alfabetização de crianças remete a ideia de como as “coisas” acontecem no cotidiano escolar. Como descrito e analisado no histórico das políticas públicas da RMESP, pode-se notar que as políticas públicas de alfabetização não prescindem do cotidiano escolar, ao contrário, considera-se fator fundante para as discussões que se pretendem neste campo da alfabetização e das políticas públicas educacionais.

Trazer para a reflexão pensamentos e ideias de Arroyo, tem contribuído para desvelar os cotidianos enfrentados pelos educadores nas escolas públicas. Assim é que,

[...] se a pedagogia tivesse nos legado imagens mais reais da infância, adolescência e juventude, talvez as condutas dos alunos nos perturbassem menos. (ARROYO, 2006, p.16).

Tem-se o intuito de contar algumas histórias e percursos que trazem diferentes significados neste contexto escolar. Compreende-se que a importância que se deve a esses cenários pode ser justificada pelas tensões com a comunidade escolar.

Com isso, começa-se a enxergar que se alteraram as relações cotidianas, crenças, valores, modos de ser e de agir, pois as grandes convicções e certezas da Pedagogia não possuem os mesmos sentidos de décadas passadas. Pode-se dizer que se está vivendo uma

⁷⁷ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.p. 163.

nova crise de identidade na escola, nos contextos de alfabetização, e, especificamente, na escola pública. Ela reflete partes, fragmentos e até a totalidade da realidade da sociedade, pois traz em seu cotidiano as transformações socioculturais, econômicas e políticas de nosso país nesses últimos tempos.

Neste sentido, faz-se necessário tal análise para compreensão do cenário educacional da escola pública nos contextos de alfabetização de crianças. A democratização da Educação defendida principalmente pela categoria dos educadores acarretou desafios significativos nesse cotidiano.

Percebe-se a urgência de desvelar este mundo tão encoberto por discursos fraudulentos, verdades tão baratas, resoluções fáceis, sedutoras, compradas por manuais oficiais e projetos de lei vendidos, barganhados e negociados nas câmaras municipais, entre outros espaços públicos.

O cenário, o clima que se percebe em muitas escolas públicas é de desesperança, desassossego, falta de energia para exercer o magistério. Diante de relatos como esses, tem-se a convicção que, de fato,

[...] 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, 2006, p. 18).

Uma das questões problemáticas no campo escolar refere-se ao didatismo, ao fechar as portas para as diferentes realidades em que os educandos vivem e crescem. A técnica de ensinar passou a frente das muitas histórias de vida que não se cruzavam aos conteúdos escolares, ao contrário, muitas vezes excluíram infâncias, adolescências, escolas e docência.

Outro exemplo a ser usado é o documentário “O perigo da história única” em que Chimamanda Adichie pontua em relação à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. Trata-se de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto, desconsiderando as muitas histórias de povos, culturas, saberes, etc.

Existem inúmeras questões a serem repensadas na escola e na esfera educacional, pois não será possível ignorar tantas violações de direitos das infâncias, adolescências e juventudes que frequentam as escolas.

Demanda-se mobilizar os profissionais que atuam nas políticas públicas nos/dos diversos territórios e chamá-los a participação de um projeto coletivo que crie condições mais favoráveis para o desenvolvimento da integralidade desta população. Não será mais possível uma nova ilusão considerando que a educação salvará todas as vidas, mas passarão pela educação as condições de conscientização e de resgate da dignidade humana. Os sujeitos que estiveram nas escolas públicas até hoje, sabem da importância de unir mais forças para cuidar, formar, acolher, educar nossas crianças e jovens. Será preciso trabalhar conjuntamente a órgãos como, os das Secretarias da Assistência e do Desenvolvimento Social (CRAS⁷⁸, CREAS⁷⁹, CCA⁸⁰, CJ⁸¹, etc.), da Secretaria da Saúde (NASF⁸², UBS⁸³, CAPS⁸⁴, CAPSi⁸⁵, CAPS⁸⁶ Álcool e Drogas, etc.), da Secretaria dos Direitos Humanos e Cidadania (conselheiros tutelares, casas de mediação de conflito, etc.), da Secretaria da Cultura (bibliotecas, teatros, casas de cultura, etc.), da Secretaria dos Esportes (clubes, centros olímpicos, etc.), entre outras.

Essa ideia de conhecimento não é um conceito novo, Macedo, Oliveira, Manhães e Alves (2011) contribuem com a questão do conhecimento em rede, afirmando que,

[...] assumirmos que há pluralidade de caminhos, nos quais nenhum é privilegiado, nem subordinado, em relação ao outro. Existe uma reciprocidade entre nós e ligações que se tornam feixes de relações, com a pressuposição da inexistência de um percurso único e linear e de um centro de ordenação. Contrapondo-se a um conceito de ordem que pressupõe determinismo e linearidade, essa outra perspectiva indica que a tessitura do conhecimento em rede se desenvolve dentro do princípio de que a articulação das palavras, conceitos e teorias só constituem um fortalecimento das múltiplas redes se forem resultado e prolongamento da prática e de opções pessoais, no coletivo. É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo. (MACEDO, OLIVEIRA, MANHÃES E ALVES, 2011, p. 79-80).

⁷⁸ Centro de Referência da Assistência Social.

⁷⁹ Centro de Referência Especial da Assistência Social.

⁸⁰ Centro das Crianças e Adolescentes.

⁸¹ Centro de Juventude.

⁸² Núcleo de Saúde da Família.

⁸³ Unidade Básica de Saúde.

⁸⁴ Centro de Atenção Psicossocial.

⁸⁵ Centro de Atenção Psicossocial Infantil.

⁸⁶ Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas.

Trazendo similaridade à perspectiva da concepção de trabalho em rede, Arroyo (2006) aponta que,

[...] às escolas e aos professores cabe parte dessas responsabilidades na especificidade de seu papel docente e educativo, mas não cabe a única responsabilidade. Redefinir responsabilidades sociais não é fácil. Porém é urgente. (ARROYO, 2006, p. 22).

Um dos grandes desafios da escola pública parece ser o resgate da potencialidade da vida humana, traz-se um exemplo para tal fato expresso nas cenas do filme “Magnólia⁸⁷” da relação do pai explorando o trabalho do filho em benefício próprio, claro que com muitas outras cenas que caberiam na temática humanização.

Esses apontamentos nos levam a questionar a rotina da escola contemporânea a qual demanda mais rigidez, pois precisa atender a padrões normatizados que precisam de controle do tempo para atender determinadas finalidades. Concomitantemente, os tempos de vida também são influenciados e formatados na rigidez dos tempos e espaços vividos, enquanto que na escola existe a rigidez das regras, muitas vezes divergentes das incertezas vividas pelos(as) educandos(as) nas situações de vida do cotidiano, seja o comer, o vestir, etc., tal como o cenário que abriga este trabalho. Assim, tem-se como referência Arroyo (2006), ao afirmar que,

⁸⁷ Em San Fernando Valley, Califórnia, nove pessoas terão suas vidas interligadas através de "O Que as Crianças Sabem", um programa de televisão ao vivo que existe há vários anos, onde um grupo de três crianças desafia três adultos. O atual grupo de crianças está indo para a oitava semana e, com isso, faltarão apenas mais duas para elas quebrarem o recorde do programa. Se conseguirem o feito ganharão uma alta soma, mas neste time vencedor está Stanley Spector (Jeremy Blackman), um garoto prodígio que é quem realmente faz a diferença, mas ele está começando a ficar cansado disto, pois entre outras coisas está sendo usado pelo pai (Michael Bowen) para ganhar dinheiro. O programa é comandado por Jimmy Gator (Philip Baker Hall), um veterano da televisão que vai morrer de câncer mas não está em estado terminal. Por coincidência, Earl Partridge (Jason Robards), o produtor do programa, também está morrendo de câncer no cérebro e pulmão, mas este tem os dias contados. Earl é marido de Linda Partridge (Julianne Moore), que se casou com ele pelo seu dinheiro mas agora está desesperada, pois descobriu que ama o marido. Earl tem um enfermeiro particular, Phil Parma (Philip Seymour Hoffman), que lhe dá toda a atenção como profissional e como amigo. Earl pede a Phil que entre em contato com Frank T.J. Mackey (Tom Cruise), que cresceu odiando Earl e agora dá um seminário para solteiros, onde ensina técnicas para seduzir uma mulher. O motivo da raiva de Frank é que Earl abandonou sua primeira esposa, e mãe de Frank, após vinte e três anos de casados, quando esta estava com câncer, e deixou Frank com apenas quatorze anos para cuidar da mãe até a morte dela. Desta época em diante os dois nunca mais se falaram, mas Phil tenta localizar Frank de qualquer jeito para avisar que seu pai está morrendo. Coincidentemente Jimmy Gator tem uma filha, Claudia Wilson Gator (Melora Waters), que também não fala com o pai, pois o acusa de tê-la molestado sexualmente. Claudia é viciada em crack e Jim Kurring (John C. Reilly), um policial, vai à casa de Claudia após sido recebido uma queixa de som muito alto no apartamento dela. Jim se apaixona imediatamente por ela, que sente-se atraída e ao mesmo tempo insegura de manter esta relação. Há ainda Donnie Smith (William H. Macy), que em 1968 estabeleceu o recorde de "O Que as Crianças Sabem" mas, quando ficou adulto se tornou um patético fracassado, que recentemente foi despedido e busca desesperadamente a felicidade.

[...] quando os modos de vida fora da escola são muito sentenciadores, mostra-se fundamental criar um clima de convívio nas escolas como um espaço sociocultural, de sociabilidade e não tanto de socialização preceptiva e adestradora, etapista e sequenciada, classificatória e segregadora. A socialização materializada na hierarquia e sequenciação, reprovação e classificação a que nos obriga o sistema seriado, inviabilizou por séculos pensar a escola como espaço de sociabilidade e de convívios. Como espaço sociocultural. (ARROYO, 2006, p. 27).

Nota-se a preocupação dos(as) educadores(as) em contextos de alfabetização, com a média de 25 a 30 educandos(as), por sala de aula, com material didático, cadernos, às vezes, abertos e mentes bem distantes, longe da vida daquele espaço escolar. Arroyo (2006) relata que enquanto que as crianças e jovens das classes média e alta encontram sentido em estudar para conseguir, nem sempre, mas em grande parte das vezes, um lugar social decorrente de sua escolarização, os mais pobres não encontram o mesmo sentido. Explica que sabem que por diversas vezes, seus pares não puderam encontrar posições sociais de prestígio e de ascensão econômica decorrente dos processos de escolarização vivenciados.

A vida mudou, o mundo, as relações, a consciência crítica dos direitos, das possibilidades, a negociação e o diálogo são condições cobradas e quando não expressas, movimentos de resistência dos(as) educandos(as) se fazem presentes à nossa frente, e, por vezes, compreendidos equivocadamente, como indisciplina, rebeldia e agressão. Há de se considerar que,

[...] o que vem tornando as escolas e as salas de aula inadministráveis é o fato de terem piorado brutalmente as condições de viver a infância e a adolescência enquanto não melhoraram as condições de exercer a docência. Aí está o impasse. (ARROYO, 2006, p. 39). [...] Saber mais sobre os alunos pode ser um auspicioso caminho para saber mais sobre nós mesmos. (ARROYO, 2006, p.61).

Pensar no cotidiano da escola pública fechando os olhos e imaginando o movimento, o cheiro, a correria, o barulho de vozes, gritos de felicidade, de bronca, de grosserias, o cheiro da merenda. Muitas imagens escolares, com cheiros e diferentes sabores palatáveis e não-palatáveis.

A vida pulsa, as emoções ficam a flor-da-pele de todos e todas as vidas ali dentro. Em um espaço em que todos os dias, ou melhor, no mínimo duzentos dias letivos, entram, ficam e saem crianças, jovens, adolescentes e adultos. Vidas inteiras, pela metade, destroçadas, infelizes, doentes, cheias de (des) esperanças.

Refletir sobre a escola pública hoje tem a ver com a dura realidade que vivemos em sociedade, das grandes diferenças sociais que criam abismos entre os estilos e modos de vida e, em todos os aspectos em que podemos pensar. Lidar com essa diversidade tem afastado muitos docentes, discentes e comunidades da escola pública. Os caminhos não têm sido fáceis de encontrar para chegarmos às metas fixadas pelos programas oficiais, assim como os programas de alfabetização. Por trás do trabalho idealizado temos as condições de trabalho e as vidas destroçadas, muitas vezes, que não investem mais na escola. Continuam comparecendo, por diferentes motivos, mas o investimento pessoal parece ter esmorecido, afetado por todos esses problemas.

Não pode estar tudo perdido, pois há vida e assim, desejos. Há muita potencialidade para ser explorada nas unidades educacionais, na vida escolar. O cenário de fato não tem sido fácil, como o de pós-guerras, muitos feridos e algumas baixas. Contudo, podemos pensar em encontros mais felizes, um aprendizado afetivo⁸⁸, no sentido espinozano.

Na perspectiva deste trabalho emprega-se o conceito de educação inclusiva e os desafios que esta concepção traz para o ambiente escolar, ao mesmo tempo, que sem a consideração da multidimensionalidade étnica, racial, gênero, classes sociais, imigração, entre tantos outros aspectos que a envolvem, pensa-se impossível crer que a escola ainda seja o espaço redentor de salvação dos conflitos existenciais em nossa sociedade. Recriar os conhecimentos nesta instituição educativa apresenta-se como posição assumida, que se expressa na criação de novas condições de trabalho e produção de conhecimento para educação emancipatória⁸⁹.

Um dos desafios cruciais para se trabalhar com esta multidimensionalidade na escola se fortalece na ideia de possibilitar o direito de acesso para todos e todas e saber que grande parte deste contingente tem igualdade de condições de acesso e muitas desigualdades sociais que impactam em sua escolarização. Não é possível separar a formação, crenças, valores, culturas dos docentes e a realidade contemporânea da escola pública; mesmo porque já o fizeram nas formações iniciais passadas, nas pedagogias e demais licenciaturas. Pensa-se o

⁸⁸ Segundo Merçon (2009, p. 80), o aprendizado afetivo, quando pensado como uma arte do encontro, constitui-se, portanto, como um processo do qual participam o desejo de construir configurações potentes e, igualmente, o entendimento de que essas configurações não são resultados antecipáveis de nossos esforços, pois não seguem os comandos de uma suposta vontade soberana.

⁸⁹ Segundo Adorno (1995, p. 170), uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. (...) o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância, ainda maior, ao processo.

tempo de desvelar a vida na escola, mesmo porque as crianças, jovens, adolescentes e suas famílias resistem a muitos dos modelos impostos nas escolas. O conflito encontra-se instalado. Pensarmos conjuntamente com a equipe escolar, a comunidade educativa e os profissionais da Rede de Proteção Social, pode ser um potente espaço de interlocução para a garantia do direito de permanência com qualidade social na instituição educativa. Considerando este cenário, Feldmann (2009) propõe reflexão sobre,

[...] as perplexidades e as incertezas do tempo em que vivemos, a escola necessita ressignificar o seu tempo e espaço, mostrar-se como um ambiente formador de identidades dos sujeitos que nela vivem e convivem, na compreensão das diferentes culturas dos grupos que nela estão presentes. Uma das tarefas da escola é formar pessoas com pensamento autônomo, que sejam fieis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica e crítica nos destinos da sociedade. O compromisso da escola é sempre com a produção do conhecimento, na perspectiva da formação da cidadania de seus sujeitos. É sempre viver com projetos de mudança. O professor torna-se um ser que vive, elabora e transforma projetos. Efetivas mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo. Mas, dialeticamente, essa construção não se desenha sem a existência e articulação dos projetos existenciais dos sujeitos que nela habitam e a recriam constantemente. (FELDMANN, 2009, p. 80).

O impacto nas escolas das diversas alterações socioculturais de nossa sociedade nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à democratização das condições de acesso aos serviços públicos educacionais, dos programas de assistência e desenvolvimento social, ao sistema único de saúde, do sistema nacional de atendimento socioeducativo, entre outros, transformam as relações das comunidades e trabalham para o desenvolvimento de uma consciência de cidadãos e cidadãos de direitos.

As condições conquistadas podem não ser vividas na escola como fator de regozijo entre os educadores escolares, pois os avanços democráticos trouxeram com ele uma população excluída e violentada há muito tempo, afastada de seus agora direitos sociais. Para esta inclusão, tornou-se corriqueiro uma atmosfera escolar conflituosa que,

[...] materializada na alegação recorrente de descompasso ou defasagem destas em relação às suas múltiplas exigências do volátil meio sociocultural ou mesmo de sua clientela e suas idiossincrasias – vide a onipresente queixa de indisciplina por parte expressiva dos profissionais da educação. Também as sucessivas “reformas educacionais” com vistas à melhoria dos serviços prestados parecem ser uma mostra do desarranjo das práticas escolares de que dispomos. (AQUINO, 2009, p. 334).

Apesar dos conflitos existentes tem sido a escola pública que acolhe mais de um quarto da população do país, fator de extrema proteção e garantia de direitos inalienáveis. Contudo, a escola ainda tem dificuldade em garantir a permanência de muitos educandos, pois embora a educação básica seja um direito de todos e todas, as dificuldades escolares enfrentadas pela população em situação de vulnerabilidade e risco social, ainda evade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Percorrer a trajetória dos desafios e conflitos dos(as) educadores(as) na contemporaneidade explicita os conflitos vivenciados em muitas escolas públicas.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

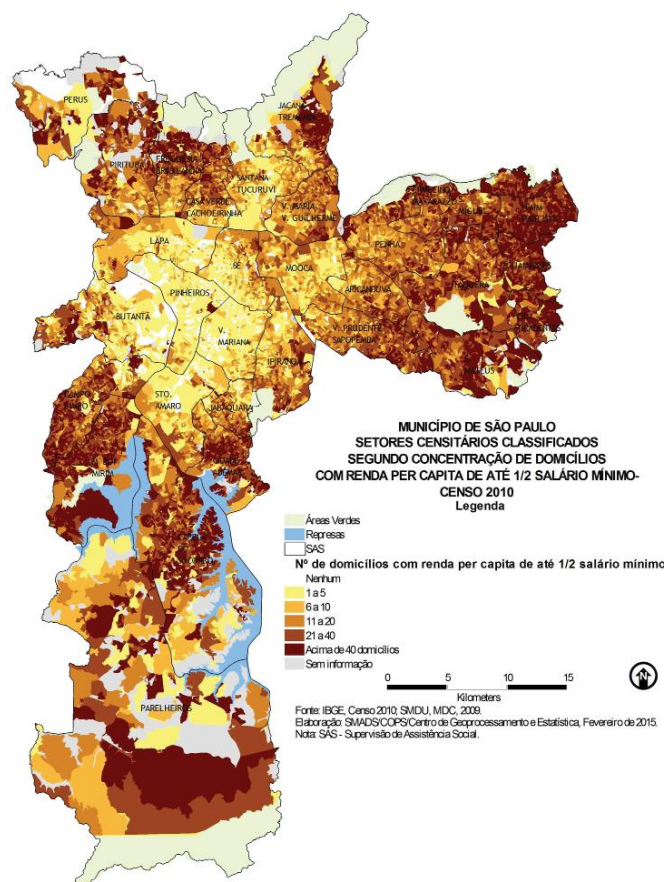
2.1. Cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa encontrou-se ambientado no município de São Paulo, em sua Rede Municipal de Ensino. A pesquisa com a temática “Alfabetização” perpassou pela história do município chegando ao cotidiano de uma escola pertencente a esta Rede. Com o intuito de explicitar o cenário das políticas públicas as quais afetaram diretamente a escola investigada, descobriu-se uma história dentro de outra história, ainda não contada. A história das políticas de alfabetização do próprio município. Sendo assim, a pesquisa foi delineando o fazer da pesquisadora, demandou criar outro contorno para o objeto de estudo sobre alfabetização e compreender a escola pesquisada nos contextos social, econômico e histórico, tendo como referencial as políticas públicas de alfabetização da RMESP.

O movimento dessas escolhas foi produzido a partir de vivências e experiências no trabalho em escolas e nas formações contínuas com os profissionais da RMESP, em diferentes territórios da cidade. A escola pesquisada foi escolhida entre muitas identificadas para abrigar esta pesquisa, pois demonstrou características significativas dentre as da Rede, sobretudo, no que se refere ao objeto investigado, expresso na formulação do seguinte objetivo: identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da RMESP.

A escola investigada, situada na Zona Leste, no município de São Paulo atende uma comunidade que com características de vulnerabilidade referente à baixa renda, pobreza e extrema pobreza, uma vez localizada em um território de baixa-média vulnerabilidade social. Os mapas de vulnerabilidade social contidos no Atlas Socioassistencial do município de São Paulo auxiliaram na visualização e compreensão do significado de tal caracterização do público atendido pela escola, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1. Mapa de Vulnerabilidade, segundo concentração de população de baixa renda



Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo, 2015, p. 10.

Nota-se que a região da escola pesquisada encontra-se entre 21 até mais de 40 domicílios, com renda *per capita* de até $\frac{1}{2}$ de salário mínimo.

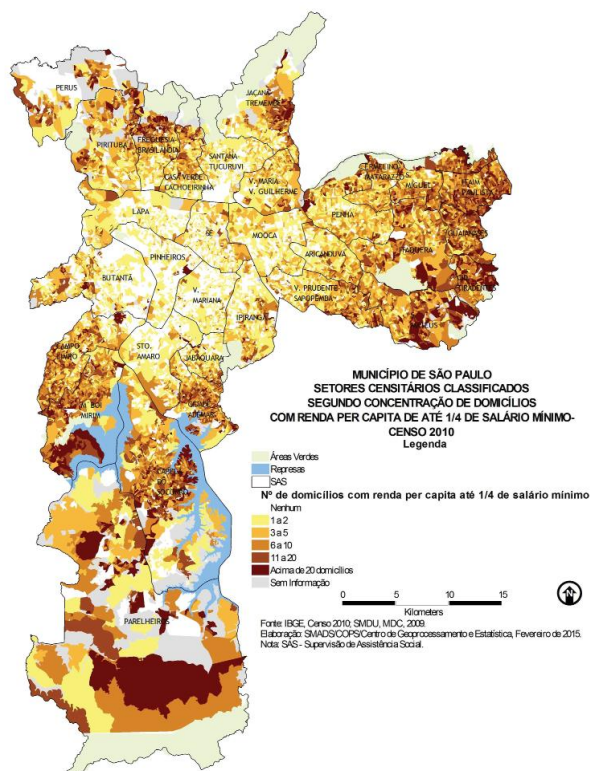
Tabela 2. Tabela da região Leste 1, segundo distribuição numérica da população de baixa renda

| MACRORREGIÕES | SUBPREFEITURA | Domicílios Particulares Permanentes | Moradores em Domicílios Particulares Permanentes | Total de Domicílios com renda per capita de até ½ Salário Mínimo |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| LESTE 1 | ARICANDUVA- FORMOSA- CARRÃO | 85.188 | 266.983 | 7.252 |
| | MOOCA | 117.818 | 338.675 | 4.974 |
| | PENHA | 150.349 | 473.788 | 15.649 |
| | V. PRUDENTE- SAPOPEMBA | 165.163 | 529.930 | 22.568 |
| | Total da Macrorregião | 518.518 | 1.609.376 | 50.443 |

Fonte: IBGE, Censo 2010.

De acordo com o Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo (2015, p.10), a categorização das famílias de “baixa renda”, ou seja, com renda domiciliar *per capita* de até ½ salário mínimo, foi definida a partir do cadastramento no CADÚnico. *As maiores concentrações destas famílias localizam-se nas regiões Leste e Sul, respectivamente, com destaque para as áreas fronteiriças da cidade.*

Figura 2. Mapa de Vulnerabilidade, segundo concentração de pobreza



Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo, 2015, p. 11.

Nota-se que a região da escola pesquisada encontra-se entre 11 até mais de 20 domicílios, com renda *per capita* de até ¼ de salário mínimo.

De acordo com o Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo (2015, p.11),

[...] O Programa Bolsa Família tem como um dos critérios de elegibilidade famílias com rendimento per capita de até R\$140,00 (aproximadamente ¼ do salário mínimo vigente na época de levantamento do CENSO 2010). No mapa os setores censitários com maiores concentrações de domicílios no perfil “bolsa família” estão representados por tonalidades mais escuras. Verifica-se que quanto mais distante do centro, maiores são as concentrações de pobreza, principalmente nas regiões Leste e Sul em seus extremos. (SMADS. Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo, 2015, p.11).

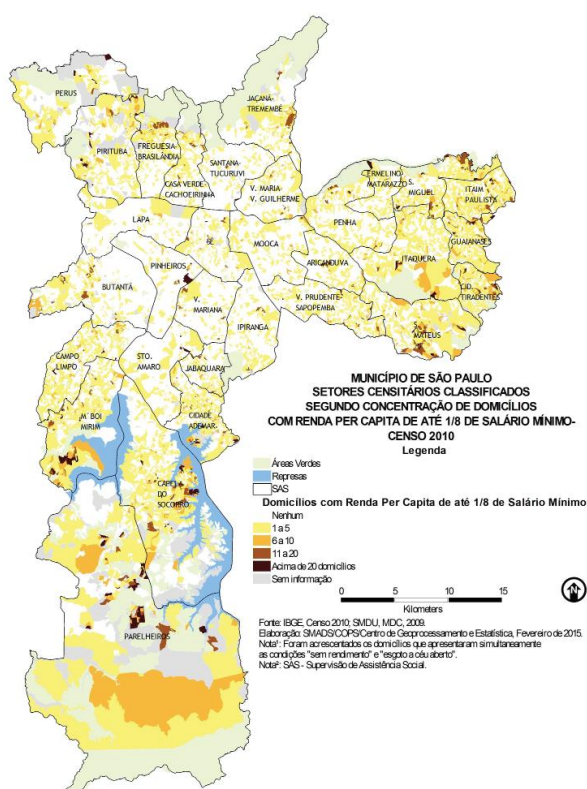
Na Tabela 3, encontra-se o número de domicílios com renda *per capita* de até ¼ de salário mínimo, segundo o Censo 2010.

Tabela 3. Tabela da população da região Leste 1, com renda *per capita* de até ¼ de salário mínimo

| MACRORREGIÕES | SUBPREFEITURA | Domicílios Particulares Permanentes | Moradores em Domicílios Particulares Permanentes | Total de Domicílios com renda per capita de até ¼ de Salário Mínimo |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| LESTE 1 | ARICANDUVA-FORMOSA-CARRÃO | 85.188 | 266.983 | 1.264 |
| | MOOCA | 117.818 | 338.675 | 840 |
| | PENHA | 150.349 | 473.788 | 2.994 |
| | V. PRUDENTE-SAPOPEMBA | 165.163 | 529.930 | 4.876 |
| | Total da Macrorregião | 518.518 | 1.609.376 | 9.974 |

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Figura 3. Mapa de Vulnerabilidade, segundo concentração de extrema pobreza



Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo, 2015, p. 12.

Nota-se que a região da escola pesquisada encontra-se entre 11 até mais de 20 domicílios, com renda *per capita* de até 1/8 de salário mínimo.

O Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo (2015) assinala que,

[...] Segundo os dados do universo do Censo 2010, São Paulo apresenta 25.042 domicílios em situação de "extrema pobreza", isto é, com rendimento per capita de até 1/8 de salário mínimo e sem rendimentos com esgoto a céu aberto. As maiores aglutinações estão nas regiões Sul e Leste, respectivamente, com destaque para a Subprefeitura Capela do Socorro que concentra 9,1% dos domicílios em relação ao total do município. Também se destaca Parelheiros com 4,5% de seus domicílios nesta situação, enquanto na cidade este percentual é de 0,7%. (SMADS. **Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo**, 2015, p.12).

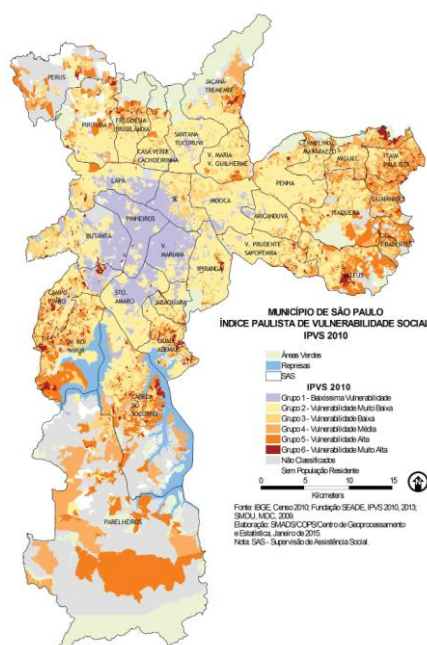
Na Tabela 4, encontra-se o número de domicílios com renda *per capita* de até 1/8 de salário mínimo, segundo Censo 2010.

Tabela 4. Tabela da população da região Leste 1, com renda *per capita* de até 1/8 de salário mínimo

| MACRORREGIÕES | SUBPREFEITURA | Domicílios Particulares Permanentes | Moradores em Domicílios Particulares Permanentes | Total de Domicílios em Situação de Extrema Pobreza |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| LESTE 1 | ARICANDUVA- FORMOSA- CARRÃO | 85.188 | 266.983 | 297 |
| | MOOCA | 117.818 | 338.675 | 220 |
| | PENHA | 150.349 | 473.788 | 643 |
| | V. PRUDENTE- SAPOPEMBA | 165.163 | 529.930 | 951 |
| | Total da Macrorregião | 518.518 | 1.609.376 | 2.111 |

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Figura 4. Mapa de Vulnerabilidade, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS



Fonte: SMADS. Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo, 2015, p. 13.

Nota-se que a região da escola pesquisada encontra-se entre o grupo 4 (vulnerabilidade baixa) e grupo 5 (vulnerabilidade média).

Retomando o Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo (2015), tem-se a afirmação de que,

[...] Segundo a Fundação SEADE, 14,3% dos domicílios de São Paulo (510.815) estão localizados em áreas classificadas como de alta e muito alta vulnerabilidade (grupos 5 e 6 do IPVS 2010 – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social¹). O grupo 6 concentra apenas áreas com aglomerados subnormais. A maior parte deles encontra-se nas regiões Sul e Leste, sendo respectivamente 222.110 e 186.918 domicílios. A Subprefeitura M’Boi Mirim, com 59.240 unidades nesta situação, representa 11,6% do total da cidade. Mais uma vez as concentrações localizam-se nas “franjas” do município. (SMADS. Atlas Socioassistencial da cidade de São Paulo, 2015, p.13).

Tabela 5. População da região Leste 1, segundo grau de vulnerabilidade alta e muito alta

| MACRORREGIÕES | SUBPREFEITURA | Grupo 5 Vulnerabilidade Alta | Grupo 6 Vulnerabilidade Muito Alta | Total de Domicílios |
|---------------|------------------------------|------------------------------------|--|------------------------|
| LESTE 1 | ARICANDUVA-FORMOSA- CARRÃO | 1.395 | 174 | 1.569 |
| | MOOCA | 134 | 889 | 1.023 |
| | PENHA | 2.674 | 3.536 | 6.210 |
| | V. PRUDENTE- SAPOPEMBA | 6.247 | 10.237 | 16.484 |
| | Total da Macrorregião | 10.450 | 14.836 | 25.286 |

Fonte: IBGE.Censo 2010; Fundação SEADE, IPVS 2010, 2013.

As informações e as representações cartográficas reunidas no Atlas Socioassistencial (SMADS) ofereceram condições de ampliar às análises territoriais, de forma a qualificar as informações relacionadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Após a apresentação da região de vulnerabilidade social do cenário da pesquisa, apresenta-se o cotidiano escolar como o outro motivo de escolha da escola pesquisada. O convívio de oito meses nesta escola como uma das integrantes da equipe gestora, coordenadora pedagógica, fez com que conhecesse e reconhecesse aspectos importantíssimos os quais mereceriam análise e investigação como contribuição para outras escolas da RMESP e políticas públicas, as quais, muitas vezes, desconhecem os motivos pelos quais comumente fracassam, e destaca-se como recorte deste objeto de pesquisa o ciclo de alfabetização de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na zona leste do município de São Paulo.

Destaca-se, também, os aspectos referentes ao pouco conhecimento da realidade local da comunidade escolar, a pouca articulação entre equipe docente e gestora, a fragilidade no currículo do ciclo de alfabetização, as dificuldades para alfabetizar as crianças, a falta de participação na formação do PNAIC, a falta de análise de indicadores de avaliações externas na construção do PPP, a falta de condições adequadas para a implantação de política pública, os quais perfazem apontamentos os quais se enquadraram no escopo desta pesquisa.

Dados do IDEB 2013

Foi consultado o *site* do INEP para verificação e análise dos índices do Ideb. Notou-se que no ano de 2013 não foi possível calcular a média da escola porque no ano previsto para

aplicação da Prova Brasil, no caso 2012, não houve aplicação, por não haver salas de 5ºs. anos nesta escola. Tal situação foi reproduzida em várias outras escolas de ensino fundamental do município. Foram revelados somente os dados relativos ao 9º ano, conforme segue.

Quadro 5. Resultados e Metas da 4ª série /5º ano, segundo o IDEB

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: SP

Município: SÃO PAULO Nome da Escola:

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano

| Escola | Ideb Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|---------------------|----------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| EMEF ARTHUR AZEVEDO | 4.0 | 4.2 | 5.6 | 5.4 | *** | 4.0 | 4.4 | 4.8 | 5.1 | 5.3 | 5.6 | 5.9 | 6.1 |

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 28 ago. 2015.

Observou-se que a unidade escolar avançou em seu Ideb⁹⁰ 2011 em relação à projeção esperada para o mesmo ano, contudo baixou a sua média em relação ao ano de 2009. Observou-se conforme a mesma fonte consultada que a média do ano de 2013 não foi divulgada pelo Inep com a seguinte justificativa:

*** *Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.* As informações para o cálculo desta média são coletadas no ano anterior. Sendo assim, no município de São Paulo houve poucas escolas com os 5º. anos do ensino fundamental, dada a transição do ensino fundamental de oito anos para o atendimento e ampliação desta etapa para nove anos.

⁹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Quadro 6. Resultados e Metas da 8ª série / 9º ano, segundo o IDEB

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
A A A

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

| | | | |
|-----------------|-----------|-----------------|-------|
| Resultado: | Escola | UF: | SP |
| Município: | SÃO PAULO | Nome da Escola: | |
| Rede de ensino: | Municipal | Série / Ano: | Todas |

4ª série / 5º ano

8ª série / 9º ano

| Escola | Ideb Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|---------------------|----------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| EMEF ARTHUR AZEVEDO | 4.0 | 4.6 | 4.9 | 4.4 | 4.5 | 4.0 | 4.1 | 4.4 | 4.8 | 5.2 | 5.4 | 5.7 | 5.9 |

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 28 ago. 2015.

Mesmo não fazendo parte do ciclo pesquisado nesta investigação, são apresentados os dados do Ideb da 8ª série/9º ano para contextualizar o cenário pesquisado. Observou-se que nos anos finais, o IDEB em 2013, apresentou avanço em relação ao ano de 2009 em um décimo, enquanto que em relação à meta projetada para o ano de 2013, a diferença foi de três décimos abaixo. Nota-se a importância do dado externo coletado que demonstra a variação das médias da unidade educacional como elemento a ser considerado na análise institucional com outros dados relativos ao desempenho do projeto político pedagógico frente aos desafios locais de sua comunidade escolar.

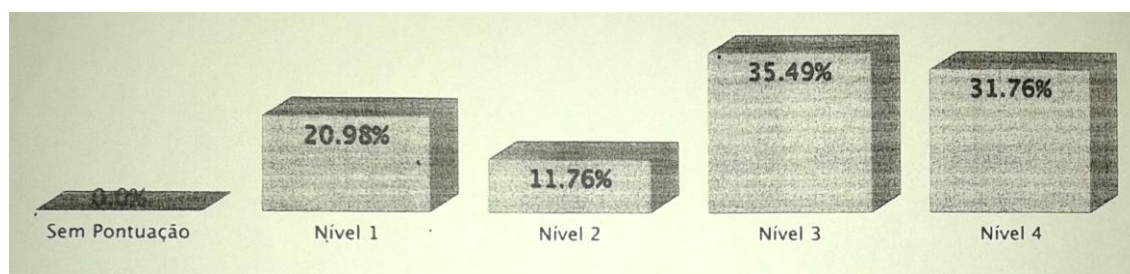
Destaca-se que este indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, do Saeb – para as unidades da federação e para o país, e da Prova Brasil – para os municípios.

Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA

Os dados dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA foram autorizados a divulgação pelo diretor da escola, pois não foram divulgados publicamente por escola, no site do Inep. Somente a equipe gestora de cada escola da RMESP recebeu uma senha para acessar esses resultados. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 (Anexo K). De acordo com relatório fornecido pela direção escolar,

participaram da ANA 2013 - total de 63 alunos, do 3º. ano do ensino fundamental, apresentando os seguintes resultados:

Figura 5. Distribuição de alunos da escola pesquisada, por nível de proficiência em escrita, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA



Fonte: Ministério da Educação – MEC. Resultados preliminares – ANA, 2015.

Quadro 7. Níveis de desempenho de escrita, segundo critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA

| | |
|---|---|
| Nível 1: Desempenho até 400 pontos | Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: - escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas. |
| Nível 2: Desempenho maior que 400 até 500 pontos | Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua. |
| Nível 3: Desempenho maior que 500 até 580 pontos | Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas adequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua. |
| Nível 4: | Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo |

| | |
|--|---|
| Desempenho maior que 580 pontos | adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua. |
| Sem pontuação | Cadernos de prova que não foram pontuados por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível. |

Quadro 8. Resultados gerais, segundo distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita

| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Total Estado | 12.33% | 15.72% | 32.60% | 36.70% |
| Total município | 13.14% | 15.48% | 33.89% | 34.52% |
| Escolas similares | 13.83% | 13.69% | 33.74% | 36.00% |
| Sua escola | 20.98% | 11.76% | 35.49% | 31.76% |

Fonte: Ministério da Educação – MEC. Resultados preliminares ANA.,2015.

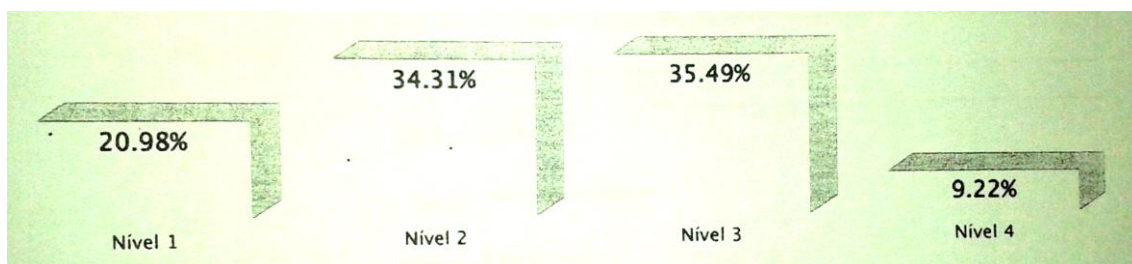
Quadro 9. Resultados da escola pesquisada, segundo distribuição percentual e numérica de alunos por nível de proficiência em escrita

| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Sua escola | 20.98% | 11.76% | 35.49% | 31.76% |
| Nº de alunos(as) Total de 63 | 13,21 | 7,4 | 22,35 | 20 |

Fonte: Ministério da Educação – MEC. Resultados preliminares ANA, 2015.

Após análise de tais índices foi possível verificar que os dados estatísticos apenas mostram uma dispersão dos(as) educandos(as) ao longo das proficiências. Quando transformados em dados numéricos observa-se cerca de treze crianças cursando o terceiro com proficiência, identificada no nível 1, estão muito abaixo do esperado para o ano do ciclo. Por meio da análise dos dados das avaliações externas, busca-se também problematizar as aprendizagens dos(as) educandos(as) em relação ao esperado para o ano e faixa etária.

Figura 6. Distribuição de alunos da escola pesquisada, por nível de proficiência em leitura, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA



Fonte: Ministério da Educação – MEC. Resultados preliminares ANA, 2015.

Quadro 10. Níveis de desempenho de leitura, segundo critérios da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA

| | |
|---|---|
| Nível 1: Desempenho até 425 pontos | Ler palavras dissílabas, trissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem. |
| Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos | Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco laudas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal. |
| Nível 3: Desempenho maior que 525 até 625 pontos | Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha. |
| Nível 4: Desempenho maior que 625 pontos | Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema. |

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Explicativa Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013, p.7.

Quadro 11. Resultados da escola pesquisada, segundo distribuição percentual e numérica de alunos por nível de proficiência em leitura

| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Sua escola | 20.98% | 34.31% | 35.49% | 9.22% |
| N. de alunos(as) | | | | |
| Total de 63 | 13,21 | 21,61 | 22,35 | 5,80 |

Fonte: Ministério da Educação – MEC. Resultados preliminares ANA, 2015.

Dados do Censo escolar

Foram coletados dados externos na plataforma Qedu⁹¹, a qual dispõe de informações sistematizadas de dados e informações das escolas públicas dos municípios e estados do Brasil. As informações contribuíram para contextualizar o ambiente escolar da escola pesquisada, conforme segue na Figura 7.

⁹¹ Plataforma que capta dados educacionais e sistematiza-os.
Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>.

Figura 7. Dados do Censo Escolar, segundo infraestrutura, alimentação, matrículas, equipamentos, saneamento básico, computadores e internet⁹²

Infraestrutura (dependências)

| | |
|---|-----|
| Existe sanitário dentro do prédio da escola? | Sim |
| Existe sanitário fora do prédio da escola? | Não |
| A escola possui biblioteca? | Não |
| A escola possui cozinha? | Sim |
| A escola possui laboratório de informática? | Sim |
| A escola possui laboratório de ciências? | Não |
| A escola possui sala de leitura? | Sim |
| A escola possui quadra de esportes? | Sim |
| A escola possui sala para a diretoria? | Sim |
| A escola possui sala para os professores? | Sim |
| A escola possui sala de atendimento especial? | Não |

Outras Informações

| | |
|---|---------------|
| Número de Funcionários da Escola | 78 |
| A escola possui organização por ciclos? | Não informado |

Alimentação

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Alimentação é fornecida aos alunos? | Sim |
| A escola possui água filtrada? | Sim |

⁹² Fonte: Censo Escolar/INEP 2013.

Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/consultado>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Equipamentos

| | |
|------------------------|-----|
| Aparelho de DVD | Sim |
| Impressora | Sim |
| Copiadora | Sim |
| Retroprojektor | Sim |
| Televisão | Sim |

Matrículas

| | |
|--|-----|
| Creche | 0 |
| Pré escola | 0 |
| Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano) | 287 |
| Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano) | 296 |
| Ensino Médio | 0 |
| Educação de Jovens e Adultos | 79 |
| Educação Especial | 0 |

Matrículas por Série

| | |
|-----------------------------|----|
| Matrículas 1º ano EF | 75 |
| Matrículas 2º ano EF | 79 |
| Matrículas 3º ano EF | 66 |
| Matrículas 4º ano EF | 67 |
| Matrículas 5º ano EF | 0 |
| Matrículas 6º ano EF | 86 |
| Matrículas 7º ano EF | 81 |
| Matrículas 8º ano EF | 69 |
| Matrículas 9º ano EF | 60 |

Saneamento Básico

| | |
|---------------------------------|------------------|
| Abastecimento de água | Rede pública |
| Abastecimento de energia | Rede pública |
| Destino do esgoto | Rede pública |
| Destino do Lixo | Coleta periódica |

Computadores e Internet

| | |
|---|-----|
| Internet | Sim |
| Banda larga | Não |
| Computadores para uso dos alunos | 20 |
| Computadores para uso administrativo | 11 |

Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>

Na página pesquisada constou que os dados de infraestrutura e matrículas apresentados representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar até a última quarta-feira do mês de maio de 2015. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação. Verificou-se que a escola possui em suas dependências infraestrutura adequada, respondendo a expectativa das escolas da RMESP. Não se verificou falha ou algum dificultador em sua infraestrutura.

2.2. Sujeitos pesquisados e o percurso da pesquisa

Inicialmente, contatamos o Diretor de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização para realização da pesquisa em escola da RMESP, recebendo retorno positivo. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Católica de São Paulo, foi encaminhado à Plataforma Brasil e aprovado sob o CAAE 37538313.5.0000.5482. Os dados da aprovação do Parecer Consubstanciado do CEP sob n. 886.062 (Apêndice A) e o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido – TECLE. (Apêndice B).

Após a efetivação dessas autorizações, entramos em contato com a escola escolhida entre as dez selecionadas inicialmente e, agendamos uma entrevista com o diretor de escola. Apresentamos os objetivos da pesquisa, a metodologia de coleta de dados, o TECLE e após autorização iniciamos a coleta de dados na escola.

Posteriormente, apresentamos o projeto de pesquisa aos coordenadores pedagógicos e aos professores do ciclo de alfabetização, uma vez que buscamos identificar profissionais com interesse por participar da pesquisa. Todos os cuidados éticos foram previstos, relacionados ao anonimato dos participantes, ao sigilo das informações obtidas a partir da coleta de dados, via questionário, entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas; e coleta de dados externos (IDEB, Mapas Socioassistenciais, ANA, Censo Escolar).

A aplicação de questionário (Apêndice C) para coleta de dados dos participantes da pesquisa resultou na sistematização das informações, conforme apresentadas no Quadro 12. O grupo de educadores que aderiram à pesquisa tiveram seus nomes alterados para garantir o anonimato. A seguir, apresenta-se a caracterização do grupo.

Quadro 12. Caracterização dos docentes, gestores e funcionários da escola pesquisada

| | Nome | Cargo | Ano do ciclo de alfabetização | Escolaridade | Tempo de magistério | Tempo na PMSP | Acúmulo de cargo |
|----|----------------|--|--------------------------------------|--|----------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. | Prof. Vitor | Diretor de escola | *** | Graduação em Pedagogia | 18 anos | 12 anos | Sim – PEB I – Estado SP |
| 2. | Profª. Heloisa | Assistente de Direção (5 anos neste cargo) | *** | Graduação em Pedagogia | 36 anos | 35 anos | não |
| 3. | Profª. Vera | Coordenadora Pedagógica | *** | Graduação em Educação Física e Pedagogia | 25 anos | 25 anos | não |
| 4. | Profª Lucy | Profª. de Educação Infantil e Ensino Fundamental I | 2º ano | Graduação em Pedagogia | 20 anos | 19 anos | Sim – PEB I – Estado SP |
| 5. | Profª Ana | Profª de Educação Infantil e Ensino Fundamental I | 1º ano | Graduação em Pedagogia | 22 anos | 22 anos | não |

| | | | | | | | |
|-----|-----------------|--|---|------------------------------|---------|---------------------------|---|
| 6. | Profª Emília | Profª. de Educação Infantil e Ensino Fundamental I | 3º ano | Graduação em Pedagogia | 6 anos | 6 anos | não |
| 7. | Profª Ana Paula | Profª. de Ensino Fundamental e Médio – Arte – área integradora | Arte | Graduação em Arte | 25 anos | anos | não |
| 8. | Prof. Marcos | Prof. de Ensino Fundamental e Médio – Educação Física - área integradora | Educação Física | Graduação em Educação Física | 20 anos | 20 anos | Sim – coordenador a na área de Ed. Física em escola privada |
| 9. | Profª Fernanda | Profª.de Ensino Fundamental e Médio – Inglês - área integradora | Inglês | Graduação em Letras | 23 anos | 18 anos | não |
| 10. | Prof. Sebastião | Prof.de Ensino Fundamental e Médio – Geografia – designado para a Sala de Leitura - área integradora | Leitura | Graduação em Geografia | 25 anos | 25 anos | não |
| 11. | Mike | Inspetor de alunos | *** | Ensino médio completo | *** | 16 anos (na mesma escola) | não |
| 12. | Mônica | Assistente de Vida Escolar - AVE | Atendimento aos alunos com deficiências | Ensino médio completo | *** | 2 anos | Aposentada CLT |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O critério de participação da pesquisa foi o docente regente em salas de alfabetização, no mínimo um de cada ano do ciclo, os docentes das áreas integradoras⁹³, os

⁹³ Proposta da Reorganização Curricular da PMSP – Portaria n. 5.930, de 14 de outubro de 2013, Art. 6º. Parágrafo 2. (Anexo L).

gestores que atuam no ciclo de alfabetização, uma AVE⁹⁴ e um inspetor de aluno. Com exceção da AVE, os outros participantes são funcionários concursados pela PMSP. Foi possível observar a partir das informações do quadro anterior que o tempo no magistério da maioria denota-se acima de dezoito anos, demonstrando a relevância das informações obtidas na atuação com educandos(as), seus familiares e contexto educacional público. Este grupo de profissionais constituíram-se como os sujeitos pesquisados, participando das entrevistas parcialmente estruturadas.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos pesquisados e, *a posteriori*, transcritas. A seguir, iniciamos o processo de apresentação e análise dos dados considerando três eixos de análise: (i) as concepções e percepções dos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização; (ii) seus referenciais de atuação na função que exercem e (iii) como efetivamente desenvolvem as diferentes funções relativas as demandas do ciclo de alfabetização.

A preparação para análise, interpretação e tratamento dos dados foi apresentada em forma de *discurso* nas entrevistas realizadas, termo entendido por Laville e Dionne (1999, p. 198) como um sentido muito amplo que engloba tanto os textos extraídos de diversos tipos de documentos quanto respostas obtidas por perguntas abertas dos questionários ou entrevistas.

A preparação para análise dos dados também considerou três operações principais: codificação, transferência e verificação para tomar todo o cuidado necessário neste processo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 199).

Com o intuito de perseguir o objeto de estudo da pesquisa, pré-definiu-se alguns temas para a elaboração de roteiro para as entrevistas com os educadores da escola pesquisada: Currículo no Ciclo de Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Políticas Públicas e Avaliação da Alfabetização e Letramento.

Ainda antes da análise dos dados foi executado o processo de verificação no momento da recepção bruta dos dados, ou seja, a preocupação em eliminar dados incompreensíveis, incompletos e inadequados para evitar a fragmentação da análise e incompreensão dos dados, tornando-os pouco seguros. Sendo assim, permaneceram os dados

⁹⁴ Assistente de Vida Escolar – regulamentado pela Portaria n. 2.963, de 15 de maio de 2013 (Anexo M), a qual o organizou o quadro de Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e de Estagiários de Pedagogia, em apoio a Educação Inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências (Anexo L). A opção de coletar dados junto ao AVE deu-se mediante a ativa participação do funcionário em grande parte das ações escolares, entrada, recreio, corredores, saída, refeições, etc.

ditos *discriminantes*, os quais segundo Laville e Dionne (1999, p.203), *permitem bem distinguir pessoas, fatos, situações, conteúdos de documentos*, entre outros.

2.2.1. Coleta de dados – tensões e descobertas

O momento de coleta de dados desta pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental contou com uma greve⁹⁵ de professores na RMESP.

Este cenário de greve trouxe muita especulação do contexto educacional das propostas do governo em exercício, insatisfação no ambiente escolar e consequentemente, dificuldade em coletar os dados, pois as pessoas não mostravam muita disponibilidade para responder ao questionário inicialmente enviado a dez escolas. As pessoas justificavam que principalmente pela sobrecarga de trabalho, as horas dedicadas ao Sistema de Gestão Pedagógica⁹⁶ não assumiriam um tempo a mais para escreverem as respostas das questões propostas no questionário (Apêndice C). Com isso, foi necessário alterar a estratégia da pesquisa e a partir do questionário construído com os temas: Currículo no Ciclo de Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Políticas Públicas e Avaliação da Alfabetização e Letramento, identifiquei uma escola, dentre as dez inicialmente escolhidas, que compusesse o cenário de pesquisa sob o critério de estar inserida em um território de vulnerabilidade social, entre baixa e média. Sendo assim, houve alteração da estratégia inicial de coleta de dados em forma de questionário para entrevista parcialmente estruturada.

⁹⁵ Direito garantido em nossa Constituição Federal, em seu artigo 9º. “É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender”. Além da Constituição Federal, o direito de greve também é assegurado aos servidores pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo (Lei n. 8.989/79), no qual estão incluídos os profissionais de Educação. Também o Estatuto do Magistério (Lei n. 14.660/2007), em seu artigo 100, inciso VII, garante o direito de greve como uma das formas de assegurar a valorização dos profissionais de ensino. Algumas das principais pautas da greve de Instituições como Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo em São Paulo (Aprofem), Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo (Sindsep) e Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), conforme segue: 1 - valorização dos pisos remuneratórios, com incorporação aos padrões de vencimentos dos abonos complementares e suplementares de pisos; 2 - reajuste nunca inferior à inflação e aumento real de salários; 3 - alteração da lei salarial, que fixa em 40% das receitas líquidas da Prefeitura as despesas com pessoal, elevando este percentual para, no mínimo, 54%; 4 - não à transformação da remuneração dos servidores em subsídio; 5 - fim das terceirizações; 6 - isonomia entre ativos e aposentados; 7 - problemas na implantação do Sistema de Gestão Pedagógica; 8 – redução de número de alunos por sala. Os professores municipais decidiram parar a greve após quarenta e dois dias de paralisação, decisão tomada em frente à Câmara Municipal, após a decisão da prefeitura incorporar o bônus de 15,38% em três etapas no salário dos professores.

⁹⁶ Portaria SME n. 1224, de 10 de fevereiro de 2014. Implantação do Sistema de Gestão Pedagógica- SGP. (Anexo J).

Laville e Dionne (1999) explicam que este tipo de entrevista possui temas particularizados com questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.

Foi exatamente o que aconteceu durante as entrevistas com os participantes da pesquisa, pois tivemos que acrescentar algumas questões para que conseguíssemos compreender o sentido das respostas, algumas vezes precisou-se encerrar em um determinado ponto a entrevista para não expor ou constranger o participante e em outros momentos a necessidade de dedicar mais tempo a alguns aspectos que emergiram na relação com o entrevistado.

No Projeto Político Pedagógico da escola foram observados alguns gráficos em consonância aos referenciais da Portaria SME n.1224, de 10 de fevereiro de 2014 (Anexo J) realizados por um coordenador pedagógico da unidade escolar pesquisada, o qual explicou que era uma prática realizada todo início de ano com os(as) educandos(as) das salas de alfabetização, nomeada como *sondagem de hipótese de escrita*⁹⁷. Sendo assim, apresentaram-se os três gráficos com os resultados dessas avaliações.

Destaca-se que neste mesmo período, o PNAIC^{98 99} desenvolvido na RMESP havia discutido e ampliado às formas de avaliação dos conteúdos de Língua Portuguesa (leitura, escrita, produção textual, oralidade e ortografia). Notou-se o distanciamento e desinformação em relação aos programas de formação em alfabetização em nível municipal e federal pela equipe escolar, pois não houve participação das ações de formação de nenhum profissional da escola no ano da pesquisa.

Outra questão importante ocorrida na Unidade Educacional foi o impacto decorrente da implantação do novo Sistema de Gestão Pedagógica – SGP – que apresentou como objetivo organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores, gestores das Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de

⁹⁷ Sondagem de hipótese de escrita. Foi um tipo de avaliação diagnóstica realizada desde os anos 80 pela RMESP, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro sobre o processo de construção da escrita pelas crianças.

⁹⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: anos 1, 2 e 3: unidade 1. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

⁹⁹ Portaria n. 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. (Anexo A).

Portaria n.1458, de 14 de dezembro de 2012 (Anexo F). Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012.

Portaria n.90, de 6 de fevereiro de 2013 (Anexo G). Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Educação e pela Secretaria Municipal de Educação (Portaria SME n.1224, de 10 de fevereiro de 2014 (Anexo N). Foi um momento na escola em que as equipes ficaram sobrecarregadas com a implantação do Sistema.

Este período na Rede Municipal de Educação e especificamente, na unidade escolar pesquisada, apresentou um clima tenso e revelador de falta de credibilidade nas políticas públicas apresentadas naquele contexto. Outro exemplo desta situação foi a não participação dos professores do ciclo de alfabetização e da recuperação paralela nos cursos de formação do PNAIC oferecidos pela Diretoria Regional de Educação. No ano anterior, duas professoras fizeram a formação do PNAIC e no ano da pesquisa não tiveram interesse em participar, apesar da insistência dos coordenadores pedagógicos da escola, relatados nas entrevistas.

Todos os dados possíveis de serem coletados foram primeiramente analisados, selecionados, codificados e tabulados. Uma vez manipulados os dados e obtidos resultados, o passo seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos.

O estudo teve como intenção estimular os sujeitos a relatarem seus pontos de vista sobre suas vivências, suas concepções, os impactos das políticas públicas, mostrando, assim, o significado que tais elementos possuem no cotidiano escolar e os principais desafios que enfrentam no ciclo de alfabetização.

2.3. Pesquisa de abordagem qualitativa

Optou-se pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa no presente estudo, pois, segundo Chizzotti (2003), tal enfoque implica em:

[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

A escolha do caminho metodológico se desenvolveu a partir de um processo de busca de explicações causais para a problemática apresentada nesta pesquisa, em função do esgotamento da tentativa de compreensão da realidade investigada. A utilização da observação atenta, diário de campo, a entrevista e a análise documental foram recursos utilizados para a coleta de dados os quais designaram esta pesquisa.

Houve um esforço permanente de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as realidades existentes no espaço escolar investigado, em sua natureza e vida, de forma a criar sentido e significado na produção desta pesquisa.

Acreditando-se que a construção histórica da humanidade se investe de valor incomensurável na realização de novas pesquisas para contribuir na vida em sociedade, justifica-se o valor que orienta a atividade desta investigação, procedimentos e técnicas na coleta de informações. Chizzotti (2011) explicita que a pesquisa,

[...] é uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2011, p.19).

A pesquisa qualitativa não apresenta um único padrão porque considera a fluidez e as contradições expressas no cotidiano da vida. Chizzotti (1999) analisa que a investigação também depende da concepção do investigador, além de seus valores e objetivos. Sendo assim, considera que a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (CHIZZOTTI, 1999, p. 26).

Considera-se hoje, a pesquisa qualitativa tendo muitos paradigmas de análise, métodos, sempre em busca de encontrar um sentido do fenômeno investigado quanto interpretar os possíveis significados dados a ele, ou seja,

[...] o conhecimento não é produto de uma mente singular em um momento do tempo, mas a atividade de uma pluralidade de mentes agindo dinamicamente no tempo e espaço e, deste modo, os fenômenos, os indivíduos concretos e os acontecimentos da história são manifestações finitas e diferenciações de uma realidade única a que se chama de concreto universal – o espírito. O conceito é universal porque todas as mentes são manifestações diferenciadas de uma razão universal e não é porque é uma ideia que se aplica a todos os objetos que são experienciados do mesmo modo por todas as mentes. (CHIZZOTTI, 1999, p. 42-43).

Mostra-se fundamental a consideração dos avanços de pesquisa no século XX com notável difusão dos conhecimentos pelas diversas áreas: sociologia, educação, história, psicologia, antropologia, linguística, comunicação, entre outras, com um crescimento de pesquisadores e diversas participações em eventos nacionais e internacionais. A pesquisa

enquanto prática social pode-se considerar o próprio processo de ensino-aprendizagem e vem a contribuir de forma relevante no avanço teórico-metodológico contemporâneo. (CHIZZOTTI, 1999, p. 57).

A provocação como pesquisadora, sentida e chamada pela pesquisa vem confirmar que:

[...] a onipresença e onipotência do autor no texto e a relevância do “outro”, o estilo e a validade do discurso como tradução da realidade descrita, o público e a apresentação performática do texto científico [...] como os fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder e a emancipação, a solidariedade e participação na transformação deliberada da vida humana. [...] produzem sentidos e significados singulares para os sujeitos que vivem as experiências produzidas coletivamente no cotidiano escolar e em seu território. (CHIZZOTTI, 1999, p.57).

2.4. Pesquisa bibliográfica e análise documental

Este estudo e investigação realizaram-se por meio de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica foi sintetizada nos capítulos do referencial teórico desta tese, a partir da análise cuidadosa referente aos temas elencados para estudo, com a identificação de conceitos, princípios, pressupostos, opiniões convergentes e divergentes, pesquisas realizadas que contribuíram para o avanço da análise proposta, articulação e composição da tessitura das ideias desenvolvidas nesta pesquisa.

A análise de documentos contemplaram duas etapas. A primeira foi a coleta de documentos referentes às políticas públicas de alfabetização na RMESP. A busca foi realizada no portal da SME, no ícone Memoria Técnica Documental e por meio de palavra-chave, no caso “alfabetização”. Foram identificados 77 documentos com a realização desta busca e solicitados ao respectivo setor, por meio digital. Também foi feita a leitura minuciosa do catálogo disponível no mesmo local de busca, agora selecionando os documentos pelas ementas e títulos. Com isso, identificou-se 185 documentos, desde o ano de 1935 até o ano de 2014. A análise e categorização desses documentos deram origem à construção do capítulo “Políticas Públicas em Alfabetização no Município de São Paulo de 1961 a 2014 – memórias no/do acervo municipal”, feito ainda inédito nas publicações científicas e da própria SME.

A segunda análise documental foi realizada a partir dos documentos disponibilizados pela unidade educacional pesquisada, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA), Planos de Ensino dos docentes do ciclo de alfabetização, Caderno de Ocorrências do ciclo de alfabetização, Síntese da avaliação diagnóstica de alfabetização, todos pertinentes a presente pesquisa. Os documentos citados potencializaram a pesquisadora no aprofundamento de suas análises e compreensão do território investigado, além de explicitar as influências e os impactos sofridos pelas políticas públicas postas naquele período da inserção da pesquisadora na escola.

2.5. Pesquisa de campo: observação e entrevista

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento.

Hessen, 2000¹⁰⁰

Como técnica de pesquisa, a observação não é uma contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. Mostra-se um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial reconhece-se como primordial. (LAVILLE;DIONNE, 1999, p. 176).

A observação realizada nesta pesquisa deveu-se ao fato de a pesquisadora ser coordenadora pedagógica da escola investigada, mas sem atuação no ciclo de alfabetização, pois era atribuição do outro coordenador pedagógico da escola. A vivência, o conhecimento do cotidiano e o seu funcionamento ofereceram elementos significativos para a análise desta investigação. Sendo assim, pode-se inferir que à determinação do grau de influência da pesquisadora no ambiente, não modificou de forma significativa o contexto e mesmo a situação observada, mas não se eliminou esta possibilidade.

O tempo de observação foi considerado suficiente, pois a permanência da pesquisadora no espaço escolar como coordenadora pedagógica foi de oito meses.

¹⁰⁰ HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 19.

Vianna (2003) apontou que a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisa qualitativas em educação e considera que:

[...] sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente por intermédio da intensa formação. [...] Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. (VIANNA, 2003, p. 12).

A observação enquanto técnica científica foi utilizada também para coletar dados de natureza não verbal, as quais se utilizam dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais. A técnica utilizada foi o de observação naturista, explicado por Vianna como:

A observação naturista é feita no ambiente natural, como diz o próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que efetivamente ocorre. (VIANNA, 2003, p.48).

O autor explica que as limitações que podem ocorrer desta técnica são as que o próprio observador estabelece a fim do alcance de seus objetivos na pesquisa.

Os dados coletados por meio da observação traduziram-se em: observação de práticas, notas de campo, conversas e entrevistas informais e gravadas, observação das ocorrências do cotidiano escolar, das ações da equipe escolar, dos prestadores de serviço e dos responsáveis pelos educandos.

Vianna (2003) cita Graziano;Raulin (2000) para explicar que os estudos os quais utilizam esta técnica de observação naturista são indicados em uma investigação em uma área que se deseja familiarizarem-se com as características do contexto ambiental e dos elementos participantes, elementos necessários para compreender o cotidiano escolar e os modos de realização das políticas públicas da RMESP.

Inicialmente utilizaríamos questionário para coleta de dados, contudo por motivos que explicados anteriormente, optou-se por substituí-lo pela técnica da coleta de dados via entrevista. Esta técnica ofereceu maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização, pois não ficou mais restrita a um documento entregue a cada um dos participantes, a pesquisadora teve a possibilidade de explicitar algumas questões no decorrer das entrevistas e reformulá-las para atender as necessidades dos(as) entrevistados(as). Foi

necessário acrescentar algumas questões para precisar algumas respostas ou em alguns momentos para aprofundá-las. (LAVILLE;DIONNE, 1999).

Tratou-se de questões que buscaram esclarecimentos quando o discurso pareceu confuso ou não muito claro pelo entrevistado. Algumas vezes o discurso pareceu ter um sentido de ocultação, evidenciando que não havia o desejo em dar tal informação. Assim como explicou Szymanski (2011), nesses momentos o bom senso e o respeito ao (a) entrevistado (a) precisam prevalecer. As entrevistas realizadas apresentaram características parcialmente estruturadas, pois os temas foram particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Houve a liberdade durante as entrevistas de retirar algumas perguntas, inverter a ordem e acrescentar perguntas improvisadas.

Após nos certificar destas medidas, cuidadosamente codificadas as informações, transferidas e verificadas, foram eleitas quatro categorias de análise, as quais se avaliaram importantes para responder a questão problema desta pesquisa e atender aos objetivos propostos. Assim, são apresentadas no próximo capítulo as categorias que orientaram as análises e discussão dos dados.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: desvelando os discursos

*Não tenho bens de acontecimentos.
 O que não sei fazer desconto nas palavras.
 Entesouro frases. Por exemplo:
 - Imagens são palavras que nos faltaram.
 - Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
 - Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
 Ai frases de pensar!
 Pensar é uma pedreira. Estou sendo.
 Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo).
 Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos,
 retratos.
 Outras de palavras.
 Poetas e tontos se compõem com palavras.
Manoel de Barros¹⁰¹*

Após coleta e apreciação dos dados obtidos por meio das entrevistas, diário de campo, documentos pesquisados na escola, no memorial do acervo técnico da SME, observação e, considerando a associação com as temáticas relacionadas ao objeto desta pesquisa - currículo, alfabetização, políticas públicas e direito à Educação emergiram três categorias para reflexão e análise, a saber:

Categoria 1. Narrativas educativas vividas e a vulnerabilidade social

Categoria 2. Currículo no ciclo de alfabetização

Categoria 3. Gestão escolar e relações de poder.

Isto posto, com base nessa categorização, a seguir, são apresentadas ponderações e proposições referentes a cada uma.

¹⁰¹ Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada. In: BARROS, Manoel. **O guardador de águas**. São Paulo, Leya, 2013. p.39. [Biblioteca Manoel de Barros (coleção)].

3.1. Categoria 1. Narrativas educativas vividas e a vulnerabilidade social

Esta categoria foi construída a partir das narrativas dos(as) educadores(as) entrevistados na pesquisa. Foi possível encontrar diferentes saberes, experiências e concepções no/do território escolar investigado.

A comunidade que frequenta a escola é moradora do entorno, sendo uma parcela de seus(suas) educandos(as) imigrantes latino-americanos. Algumas famílias mostram-se presentes no dia-a-dia da escola e, comparecem com frequência variada, às reuniões, às solicitações dos docentes e aos eventos escolares.

A escola atende também crianças e adolescentes abrigados nos Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes – SAICAs da região, egressos da Fundação Casa e em liberdade assistida, situações essas que acarretam desafios de diversas ordens para o cotidiano escolar.

Como exemplo, no período da pesquisa em curso, dois irmãos receberam a notícia que haviam perdido, em definitivo, a guarda por parte da mãe e estariam disponíveis para a adoção; situação que gerou impactos e sofrimento em ambos, com repercussão também no desenvolvimento das atividades na escola. Outra cena relatada refere-se a duas crianças matriculadas no 1º. ano, na faixa etária entre 5 e 7 anos, que chegavam e iam embora da escola sozinhas, sem o acompanhamento de um adulto. São situações que, apesar de não estarem relacionadas ao que seja conhecido como “atribuição” da escola, não há como se posicionar de modo indiferente, sobretudo por se tratar de questões do campo da “humanização”, que demandam compreensão, acolhimento e proteção no espaço escolar e, que podem relacionar-se ao desempenho do processo ensino-aprendizagem.

Assim é, que o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente garante que:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:
I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
III – em razão de sua conduta. (BRASIL. ECA, 2012).

A garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes demanda reconhecimento e atuação das equipes escolares, nas situações em que couber atuação em consonância ao Sistema de Garantia de Direitos às Crianças e Adolescentes. Em relação ao direito de crianças e adolescentes serem educados, Dias (2011) afirma que,

[...] na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um conjunto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem. Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como cuidar e educar para e no mundo, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam. (DIAS, 2011, p. 243).

Os docentes e os gestores entrevistados no presente estudo se constituíram em número de dez participantes. De pronto, relataram que nunca foram à comunidade. Seguem alguns trechos dos relatos:

Prof. 3º. ano: *“Nunca fui, conheço o que eles relatam para mim. Sei que a maioria deles moram na comunidade, os que não moram na comunidade, moram em cortiços, né (...) na minha sala tenho uns três ou quatro que não moram em cortiço que moram em casas individuais que tem mais (...) vamos dizer privacidade porque no cortiço todo mundo fica sabendo da vida de todo mundo (...) o que eu sei da vida deles é o que eles contam (...) nunca fui na casa de nenhuma criança”*.

Profª Inglês: *“Os próprios aluninhos, eles acabam contando: ah, eu moro em tal lugar, não tem rua e não tem nome a minha rua. Eu pego a perua, em tal lugar, porque não dá para entrar na rua que eu moro. Então, através das próprias informações dos alunos a gente sabe que eles moram numa comunidade sem acesso a muita coisa, né”*.

Assistente de Direção: *“Eu sei que é uma comunidade bem carente, bem misturado aqui tá, só que o maior número de crianças são carentes, moram não em favela, mas comunidade, não é mais favela é comunidade. Não são casas de madeira, tem de tijolo”*.

Pesquisadora: Você já foi até lá? Conhece?

Assistente de Direção: *“Não só passei na porta porque me parece que não é qualquer pessoa que pode entrar. Eles não gostam de gente circulando. Eu evitei de ir lá, nunca fui”*.

A idealização desta situação vem a partir de significados construídos pela mídia impressa e televisiva, principalmente, pois mais uma funcionária da escola que está há mais

de trinta anos na mesma escola, nunca conheceu a comunidade que frequenta. Será que isto é importante? Mudaria algo? Parece uma resistência em ver aquilo que não daria conta de olhar e não se vislumbra alguma possibilidade do que pudesse fazer para lidar com aquela situação de vulnerabilidade social. Contudo, todos(as) demonstram estar incomodados(as) com a situação de vida dos(as) educandos(as) e suas famílias. A atenção e compreensão para com as condições de vida da população que frequenta as escolas públicas do município precisam ser levadas em consideração, ao pensar o PPP. Contrariamente, depara-se com alguns pesquisadores que expressam de modo contundente, por meio de chavões, entre eles, 'que a escola é um lugar que se deve ensinar e aprender, desconsiderando que as relações humanas e a sociedade possuem tal complexidade a qual impacta diretamente os modos de *ensinar - aprender* na/da escola.

Estamos diante de uma realidade social, econômica, política e humana que não permite ser possível desconsiderar tal realidade, nem que se queira ou deseje. Aliás, acreditamos ser parte dos desafios, lidar com as questões de vulnerabilidade social do território das escolas e construir os PPPs, de modo a criar uma instituição educativa irradiadora de cultura, conhecimento, diálogo, amizades, convivência, descobertas, superação de desafios, enfim, novas e diferentes possibilidades além do seu cotidiano social. Outra possibilidade nesta construção se direciona para o trabalho com a inter- setorialidade, ou seja, articular e atuar junto aos equipamentos culturais, esportivos, lazer, saúde, entre outros, na ampliação do atendimento aos(as) educandos (as).

Conforme apontado por Jurjo Santomé (2013) evidenciam-se possíveis preconceitos os quais podem tornar injusto o processo das instituições escolares

Uma cidadania verdadeiramente democrática precisa se pôr em contato com aqueles conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos; precisam trabalhar com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais. Essa prática educacional deve vir acompanhada de modelos organizacionais e participativos que fomentem uma maior interação e colaboração com as pessoas dos distintos grupos sociais que habitam o mesmo país. (JURJO SANTOMÉ, 2013, p. 80).

Atuar na **escola pública** demanda um **profissionalismo ético, estético, intelectual e político**.

Destaca-se um trecho da entrevista com o inspetor de alunos, o qual apresentou significativo discurso sobre a representação que dispõe para exercer a função na escola.

Pesquisadora: O que você acha mais difícil no seu trabalho como inspetor? Quais as dificuldades que você encontra?

Inspetor: *“Eu acho que lidar com pessoas já é difícil. Assim cada um tem uma formação diferente, a criança tem uma formação diferente, a educação que traz os pais, então acho que é mais assim as crianças que batem de frente assim, e a gente tem as determinações aqui da escola que a gente coloca e que eu bato assim, que fica mais difícil é os alunos não obedecerem e neste sentido assim, que eu acho que atrapalha o trabalho da gente”.*

Ressalta-se considerar a crença e os valores do profissional que tem como atribuição orientar, acompanhar e atuar educativamente junto à comunidade escolar, distante do exercício de uma **função apenas punitiva**. Lugar este ocupado pelo servidor, com destaque para as suas atribuições previstas no Decreto n. 54.453, de 10 de outubro de 2013, que “Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino”. Destaca-se assim, o artigo 24 que reza:

Art. 24. São atribuições do Auxiliar Técnico de Educação quando no exercício de atividades de Inspeção Escolar:

I - dar atendimento e acompanhamento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e em outros períodos em que não houver a assistência do professor;

II - comunicar à direção da escola eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos com os alunos, bem como outras ocorrências graves;

III - participar de programas e projetos definidos no projeto político-pedagógico da unidade educacional que visem à prevenção de acidentes e de uso indevido de substâncias nocivas à saúde dos alunos;

IV - auxiliar os professores quanto a providências de assistência diária aos alunos;

V - colaborar no controle dos alunos quando da participação em atividades extra ou intraescolar de qualquer natureza;

VI - colaborar nos programas de recenseamento e controle de frequência diária dos alunos, inclusive para fins de fornecimento de alimentação escolar;

VII - acompanhar os alunos à sua residência, quando necessário;

VIII – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;

X – auxiliar no atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

XI – colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio.

(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Decreto n. 54.453, de 10 out.2013).

Atribuições fixadas na lei municipal que se diferenciam do relato e consciência do profissional entrevistado.

Outro relato que chamou a atenção da pesquisadora foi o proferido pelo AVE:

AVE: *“Sei onde eles moram, ali na comunidade do B., inclusive é bem próximo onde era a antiga FEBEM que agora é parque, mas a comunidade continua lá. Eu tenho um certo conhecimento porque eu sou antiga no bairro, mas não que eu tenha entrado lá na comunidade, mas eu conheço”.*

Pesquisadora: Você sabe o tipo de vida que eles levam?

AVE: *“Sim, o tipo de trabalho, de vida, principalmente as dificuldades sociais. Dizendo o português claro eles são favelados! Então a discriminação social é assim arrebatadora, então eles se comportam como tal. Eles são tachados como vai, gente que não presta, gente que é favelado, então eles se comportam dessa forma”.*

Impactante a fala do AVE. A impressão obtida foi de que o conhecimento da comunidade seja maior do que de fato relatou, contudo a expressão e o reconhecimento do sentimento dessas pessoas chamou atenção. Parece saber e reconhecer o que é discriminação social, talvez pela própria experiência de vida.

A caracterização realizada pelo AVE, a respeito da comunidade escolar, expressa o conjunto de entrevistas procedidas frente ao questionamento do conhecimento da comunidade escolar. **Preconceito, não pertencimento, distanciamento, estigmatização**, aspectos explicitados e que se destacam nas entrevistas. Arroyo (2011) contribui com suas reflexões no que se refere ao enfrentamento dos paradoxos da violação dos direitos, afirmando que,

[...] Como profissionais da educação como direito teríamos de indagar-nos como a categoria docente tem contribuído historicamente na afirmação da educação e escolarização básica como direito. Deveríamos, ainda, indagar-nos sobre como os próprios sujeitos desse direito, infância, adolescência, jovens e adultos são também sujeitos da construção da sua educação como direito. Vendo as intrincadas trajetórias humanas e escolares dos alunos(as) fica claro que não são apenas beneficiários de um direito outorgado. São obrigados a construir com teimosia esse direito, a torna-lo realidade ou abandoná-lo como ilusão. (ARROYO, 2011, p. 110-111).

Destaca-se a seguir, a recorrência na fala dos docentes e dos gestores a respeito da reduzida participação das famílias nos eventos da escola, assim como a não ocorrência de ações para a reversão da situação.

Profª Inglês: “ *A participação dos pais é muito pequena porque às vezes são convocados, chamados aqui na escola e eles não comparecem, né. Geralmente comparecem os pais daqueles alunos que não dão problema, que não tem dificuldade, que não dão problema disciplinar na escola. Esses aparecem agora os que têm problema de aprendizagem, tem problema de comportamento, esses os pais dificilmente aparecem na escola*”.

Pesquisadora: Já foi feita alguma coisa para que eles viessem, alguma coisa diferente?

Profª Inglês: “*Desde quando eu estou aqui, em três anos nada foi feito. Nunca foi feito nada*”..

Percepção relatada pela professora que expressa a condição de “paralisação” da equipe escolar frente a essa situação. Estima-se, de fato, sejam as que mais precisem de atenção do Estado e os seus(suas) filhos(as) da instituição escola. Apesar de reconhecer a dificuldade de executar projetos educativos sem o apoio dos familiares, fica na dimensão do impossível contar que eles estejam presentes, talvez neste momento. A reflexão ~~a qual~~ que propomos é que não se pode ficar inativo no lamento das “faltas”, mas *ver e reparar* (Saramago, 1995) as potências de cada ser humano e no espaço territorial das unidades escolares, para então, partir para o trabalho coletivo, aprendizagem coletiva, afastando-se das práticas individualizadas, nas salas de aulas fechadas, no gabinete dos gestores e no limite dos muros da escola.

Como lembra Arroyo (2006, p.11) “o momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam.”

Ainda em relação às famílias, outra situação relatada:

Profª Artes: “*Com muito poucas exceções a gente até sabe quais são os alunos, aqueles pais que frequentam todo mundo conhece né, geralmente estão no conselho de escola são sempre os mesmos. Eu acredito que poucos têm participação. Quando tem evento, festa, os bolivianos que são a grande maioria eles frequentam muito bem a escola, eles vem as festas, trazem papagaio, cachorro, trazem toda a família para a escola, se relacionam, estimulam, participam das danças, agora os outros pais é a minoria, é a minoria. Tanto não participam como não trazem as crianças nas festas, atividades que foram ensaiadas por eles, também não aparecem*”.

Observa-se a diversidade da comunidade escolar - moradores de uma região caracterizada como de baixa e média vulnerabilidade social - e a dificuldade da equipe escolar tanto em fazer diferença para atrair a parcela da comunidade que não frequenta este espaço,

quanto considerar a própria complexidade que esta demanda produz e a própria ‘imobilização’ diante desta situação. Os familiares costumam ser convocados até, por carta registrada, pelo diretor da escola e não respondem ao chamado.

Repensar as práticas educativas com os desafios do cotidiano educacional exige intencionalidade, como diz Arroyo (2006),

Às escolas aos professores cabe parte dessas responsabilidades na especificidade de seu papel docente e educativo, mas não cabe a única responsabilidade. Redefinir responsabilidades sociais não é fácil. Porém é urgente. (ARROYO, 2006, p.22).

A vida escolar referente ao período em salas do ciclo de alfabetização, da escola pesquisada, encontra-se descrita por alguns/algumas trabalhadores (as). Eis alguns trechos:

Profª 3º ano: “Dos alunos (...) é um lugar bastante agitado, a hora que você chega já ouve muito barulho, são bastante agitadas ah (...) que mais (...) apesar de a gente achar que eles não gostam muito de vir para a escola, assim pelo rendimento que tem em sala de aula, a maioria das crianças, pelo menos na minha sala gostam muito de vir, quando a gente fala que não tem aula eles reclamam, quer dizer, por mais que a gente ache que pode ser melhor o ambiente da escola, para eles é um lugar gostoso, melhor do que ficar em casa fazendo outras coisas né(...)em sala de aula os alunos a maioria gostam de vir são bastante participativos durante a aula, um ou outro as vezes desintegra um pouco o grupo, mas a sala é muito boa”.

Pesquisadora: E entre os funcionários, professores, equipe gestora?

Profª 3º ano: “A equipe gestora a gente não tem muito contato, mais quando a gente tem alguma reunião alguma coisa assim, os professores da tarde a gente sempre conversa bastante, um tenta ajudar o outro, tanto em questão de planejamento, atividade, aluno que às vezes da algum trabalho, uma tenta ajudar a outra, a gente conversa, conversa, se não tá conseguindo algum colega ajuda a gente tenta se ajudar bastante”.

No relato da professora ficou perceptível a realização das atividades pedagógicas no cotidiano pela equipe escolar, apesar da invisibilidade da direção da escola. O grupo de docentes tem ótimo relacionamento e busca ajudar-se mutuamente. A análise que se faz dos relatos é um grande esforço dos docentes para a concretização das práticas pedagógicas planejadas e aprendizagem dos(as) educandos(as).

Concomitante a isso, os tempos de vida também são influenciados e formatados na rigidez dos tempos e espaços vividos, enquanto que na escola existe a rigidez das regras,

muitas vezes divergentes das incertezas vividas pelos(as) educandos(as) nas situações de vida do cotidiano, tal como o cenário que abriga este trabalho. Assim, toma-se como referência que,

[...] pensar que as tensões vêm de dentro, sobretudo dos agentes internos à sala de aula, educadores(as) e educandos(as). Se fossem outros, com outra formação, outros compromissos, a escola pública seria também outra na qualidade sonhada. Sem conflitos. Teríamos escolas pacificadas. Quando perdemos a complexa relação escola-sociedade simplificamos os problemas e as tensões nas escolas e na formação profissional. (ARROYO, 2011, p. 11).

Em contrapartida, destaca-se trecho da entrevista do diretor ao expressar a sua opinião sobre os docentes:

Diretor: “Já os professores que chegam eles vêm vindos da periferia e quando chegam aqui já estão perto da aposentadoria, então eles vêm para aposentar aqui, que é o dificultador para a realização dos projetos. Porque o pessoal que chega aqui, que tem experiências com as escolas da periferia, muitos eram professores com o maior ânimo para fazer um projeto... a gente tem aqueles problemas populares, mas eu não acho que seja uma comunidade tão ruim para trabalhar... na periferia a comunidade é muito pior que a nossa e os trabalhos são bem melhores, tem coisa assim que até se destaca porque depende do professor, porque aqui são poucos os professores que querem fazer projeto. A maioria não quer fazer e aí a gente vê que chega aqui já estão cansados, querendo que chegue o tempo da aposentadoria”.

As percepções dos professores e da direção assemelham-se na medida que, ambos segmentos, acreditam que o outro não deseja envolver-se com o projeto da escola. A compreensão do diretor que os projetos dependem individualmente dos professores e eles ao contrário, creem que ele seja o responsável por desenvolver o PPP da escola.

O diretor tem dois Assistentes de Direção que estão com tempo na carreira do magistério para solicitar aposentadoria; ambos são professores antigos da escola. Não participaram de formação pedagógica e relatam que não acreditam nas políticas públicas implementadas na Rede.

A entrevista com o diretor surpreendeu ao demonstrar ter consciência do que acontece na escola, dos problemas pedagógicos pela falta de envolvimento dos docentes e ausência de projetos diferenciados, mas, mesmo diante da noção que tem sobre tal cenário, afirma não conseguir mobilizar a sua equipe gestora para alterar a direção desse cotidiano.

Não utiliza nenhum órgão colegiado para isso (Conselho de Escola e Conselho de Classe), conforme afirma no relato:

Diretor: *Quando as pessoas chegam na escola, já tem um jeito de ser aqui nas relações aqui da escola.*

Pesquisadora: Como que você vê essas rotinas aqui na escola?

Diretor: *A rotina da escola é favorável não é, essas regras que já existem, a conduta dos funcionários, o jeito que eles agem (...)é que a maior parte, vamos colocar assim, é que de uns cinco anos para cá é que foi mudando o quadro porque a maioria das pessoas eram bem antigas, então tinha a visão deles que era bem diferente da de hoje, você vê a começar pelo Assistente de Diretor – 69 anos. Então eles tinham mais ou menos a visão dele e é muito difícil você conseguir mudar isso e então, quem entra vê essa situação e não consegue (...) e a pessoa que chega aqui parece que ela chega cansada (...).*

Ao chegar à escola, a impressão aproximou-se com o relato do diretor, uma vez que algumas posturas dos profissionais que ali estavam demonstravam apatia e acomodação, ou seja, distanciamento para com o ‘novo’. Não se percebeu espaço para o novo, para as vozes coletivas da comunidade escolar, ecoou somente o que foi determinado pelos profissionais mais antigos. A impressão foi que o poder foi se estabelecendo dessa forma na escola, pois se notou um cultuamento de como as coisas sempre foram e devem permanecer. Não foi identificado nenhum sentimento de desejo de transformação da equipe gestora, mas um conformismo com a situação que apesar de incômoda com certa resiliência em aceitá-la passivamente. As explicações dos docentes e gestores partem de uma naturalização das coisas, dos acontecimentos do cotidiano escolar e externos a ela também.

As relações das equipes não são pautadas em experiências democráticas, mas de mandos e dominação, decorrência do não acreditar na transformação, do subjugo do outro, demonstrado pela descrença. Alguns pesquisadores talvez concluíssem que seja falta de investimento em formação continuada, contudo arrisca-se dizer que, seja mais a questão do exercício da **gestão democrática** participativa, pois se notou que por mais formações que os educadores já participaram, quando voltam para a escola, não há espaço de diálogo; a formação fica aprisionada a uma perspectiva individual e não gera a necessária mobilização coletiva na escola.

Segue outro exemplo do diretor frente à mesma questão anterior:

Diretor: *“Você vê o Programa do ‘Mais Educação’, ninguém quis se inscrever como educador comunitário e outra coisa, o ‘Mais Educação’, vários projetos super legais que veio até a verba, ninguém quer fazer, a única que se propôs foi a Profª Linda e a Profª Bela. Então você vê muitos tem o discurso que quer fazer e não faz nada, o Profº Bonifácio é uma assumidade, mas não sai daquela coisa tradicional dele”.*

Em um trecho do vídeo *“Quando sinto que já sei”*, disponível no *Youtube*, aparecem depoimentos de educandos de escolas com experiências democráticas que dizem que com essa metodologia de trabalho foram descobertas possibilidades de resolver os problemas do cotidiano e que existe outra forma de aprender diferente da aula expositiva e da dependência constante do educador ditar o conhecimento. Trata-se de uma prática oposta à fala do diretor mediante a contra-argumentação da crença de que o professor deva dominar a sala de aula e somente desta forma será considerado como bom professor. Impera-se ainda, em espaços escolares, a concepção tradicional de ensino, centrada na figura do professor, o qual imagina dominar as práticas pedagógicas.

Destacam-se as **relações** entre a **vulnerabilidade social** existente no território da escola e a **alfabetização** dos (as) educandos(as), as quais foram expressas em depoimentos, como,

Profª 2º ano: *“ (...) mas porque mora naquele lugar que é por causa da pobreza que não vai aprender (...) tenho uns alunos que você olha para cara deles e acha que não é da comunidade, mas é. Perguntei para um aluno ‘Onde você dorme?’, respondeu ‘na cozinha’. Os pais são ótimos, ele é ótimo em matemática. Já tive casos de displicência que interferiu na aprendizagem. Tenho alunos muito fracos, por exemplo, Mariazinha é bem fraca porque ela tem dificuldade de entendimento, mas é dela, mas não porque ela mora na comunidade, ela poderia estar numa casa melhor, estar numa escola particular e ser assim”.*

O relato da docente traz aspectos significativos quando considera a vulnerabilidade social do território da escola. Fundamental a análise deste trecho *“(...) ela é assim”*, ou seja, a presença da **naturalização de problemas** que as crianças enfrentam como sendo questões individuais, quase que orgânicas. Outro trecho em destaque *“(...) talvez essa menina possa ser assim, é dela”*. É neste ponto, acredita-se que a equipe escolar necessita de auxílio em relação a não naturalizar as questões referentes à aprendizagem de algumas crianças. A crença da professora centra-se na questão que a criança tem dificuldade de compreensão por algum tipo de deficiência cognitiva e, não foi aventada a possibilidade de que essa desatenção possa estar relacionada a algum fato de sua vida pessoal, envolvendo o local da moradia, o ambiente

familiar, ou mesmo a qualidade da aula, no sentido de ser desmotivadora e até mesmo distante de seus interesses. Sendo assim, acredita-se como necessário e a ser considerado o papel das **Redes de Proteção**, na medida que podem fazer a diferença na vida dessas crianças identificadas, muitas vezes, pelos docentes como apáticas, agressivas, desinteressadas, entre outras categorias. Na tentativa de buscar outros caminhos de enfrentamento para melhores as condições de vida no espaço público, Esteban (2013) pontua que,

[...] os discursos escolar e social hegemônicos expõem como naturais os seus pressupostos e suas consequências; ao invisibilizar seus fundamentos sócio-históricos e culturais, dificulta a percepção de seus vínculos com os processos de subalternização e da existência de possibilidades outras de compreensão e encaminhamentos das relações pedagógicas no cotidiano escolar, como parte de outros projetos de educação. (ESTEBAN, 2013, p.172).

A sensibilidade da educadora na entrevista merece atenção e reflexão a respeito da expressão “*a escola não pode tudo*”, segue:

Profª 3º ano: “*Na maioria dos casos eu tento observar que (...)eu sempre converso bastante com as crianças pra gente tentar entender um pouquinho o lado deles pra gente não ser tão dura na hora de cobrar algumas coisas, é lógico que eu procuro cobrar mas sempre que não exageradamente para uma criança que eu sei que ela não pode me dar aquilo que estou cobrando dela, então sempre procuro conversar para que ela me contar o que acontece, então na maioria dos casos que eu vejo é que aquela criança que sempre tem alguém perto que dá atenção, ela as vezes pode até ter dificuldade, mas ela não vai desistindo no meio do caminho né (...)eu até tenho uma aluna esse ano, tem dois alunos com doze anos, um tá alfabetizado e a outra tá alfabetizada e ela é repetente do terceiro ano. Essa aluna que tem doze anos a gente já chamou o pai para conversar, até pedi para a coordenadora chamar de novo porque ela falta bastante, então a última vez que o pai dela veio conversar, ele disse que ela tá com essa idade no terceiro ano porque ela repetiu várias vezes porque não gostava de ir na escola e assim, a gente vê que o discurso que o pai quando vem conversar aqui é um e o que ela fala pra gente é outra coisa. Então ela fala pra mim que o pai e a mãe não dão atenção assim, ela tem que tomar conta do irmão menor e ninguém tá preocupado com a educação dela, se ela tá indo na escola, se ela tá indo bem, então manda ela para escola e só, inclusive quando o pai veio conversar(...)a assistente tava junto e ela falou que a criança não podia ficar faltando tanto que já tinha sido retido por falta, se ela continuasse faltando ia reter de novo e daí ia ter que mandar para o conselho tutelar e o conselho tutelar ia analisar isso e podia até perder a guarda da criança. Ai o pai falou “a eu tenho que trabalhar para ganhar dinheiro e é isso que eu tô fazendo, se o conselho tutelar pegar a minha filha, paciência”, então quer dizer ele acha que ele mandando a filha para a escola é tudo o que ele tem que fazer e eu vejo que ela destoa da sala e as vezes que eu converso com ela, igual ontem eu pedi para ela entregar uma convocação assinada, ela disse que a mãe não*

assinou, que a mãe viu, que não assinou e que não vai assinar. Aí eu perguntei para ela, mas você contou para sua mãe, explicou? Ela disse:expliquei, aí ela já começa a falar e já começa a chorar, então quer dizer, a mãe não tá preocupada com ela e a criança sabe disso, e acaba influenciando porque se ninguém tá preocupada com ela”.

A sensibilidade da educadora em ouvir a estudante, “sozinha” em sua sala de aula e na escola, aponta o sentir-se desamparada para lidar com tal situação. Percebe-se que não naturaliza o fracasso escolar, desvinculando-o das questões sociais, econômicas, preconceituosas que afetam o processo ensino-aprendizagem, mas também não consegue força para lidar com o pai que não se responsabiliza pela filha. Este clássico exemplo, acontece no cotidiano da escola pública e, impacta diretamente nos resultados de aprendizagem e dificulta o alcance das metas educacionais estabelecidas para todas as instituições, públicas e privadas. A consideração desta complexidade faz-se necessária na tentativa de ‘tencionar’ as políticas públicas que, de modo ingênuo, ou até intencional, desconsideram as condições e modos de vida que afetam diretamente a vida dos estudantes e dos docentes no espaço escolar. A culpabilização desses processos, habitualmente, tem sido encontrada endereço na classe docente e junto aos discentes. Em relação à percepção da docente, Esteban (2013) pontua que,

[...] a compreensão docente sobre os percursos dos estudantes se situa no âmbito de uma ordem do saber que dificulta a percepção dos próprios docentes sobre os limites dos sentidos que legitimam as práticas dominantes e sobre a existência de outros discursos, não hegemônicos, que permitem outros saberes sobre a relação pedagógica. A pesquisa em educação não está à margem dessa dinâmica. Pelo contrário, é uma prática relevante na manutenção e fortalecimento da epistemologia hegemônica. (ESTEBAN, 2013, p.172)

Outro relato sobre os impactos da vulnerabilidade social do território da escola, na aprendizagem dos estudantes foi o da professora de leitura, conforme segue:

Profª Leitura: *“Eles passam para a gente, contam histórias de familiares, vizinhos que se envolvem com violência e, o que eu percebo é que quando envolve diretamente a família a criança parece que dá um nó. O ano passado, atrasado um aluno viu o pai morrer na sua frente. Foi no bar com o pai e ele era um excelente aluno, em nota, super interessado, adorava participar das leituras. Quando esse episódio aconteceu teve um retrocesso na vida dele, ele não se interessou mais, não quis mais saber, quando falava de leitura ele não queria mais, vejo que ele teve uma defasagem, começou a decair na aprendizagem, acho que houve essa interferência, essa violência que ele sofreu lá fora passa para gente, pelo menos na aprendizagem”.*

A docente ao explicitar o problema de violência vivido por um educando que comprometeu a sua participação e aprendizagem na escola, demonstrou a sua sensibilidade com o estudante, ao mesmo tempo os limites da escola diante de tal fato. Também não explicitou o que foi feito pela escola. O que poderia a escola ter feito? Essa parece ser uma questão desafiadora para gestores e docentes em escolas em regiões de vulnerabilidade social. Dificilmente, os profissionais da educação encontram-se preparados para tudo, todos os dramas, tramas; mas saber como lidar com esse cotidiano pode ser fundamental para a sobrevivência, a convivência e o desenvolvimento do cidadão e da cidadania. Quais possibilidades teria a escola para lidar com tal fato? Ficaria *por isso mesmo*? Como abordar tal fato? Foi um problema não só do educando, mas vivido por sua comunidade. Poderia ter sido feito algo? Quais recursos o jovem teve para superar a sua angústia, sua perda? Será que foi encaminhado a algum serviço da RPS? A escola nem soube; mais uma história que se perdeu (...) e, com isso, o que vale a vida de nossos(as) educandos(as)? Estamos somente para ensinar conteúdos? A fragilidade humana não está posta nos conteúdos escolares? A dor, a impotência, a resolução de conflitos comuns não são debatidos? Será que surgirão outras oportunidades e outros espaços para esses jovens? Estão praticamente todos, dessa comunidade “*carentes, que não têm cultura, etc., etc.*”. Quem perde a oportunidade de formá-los integralmente? É a escola? É a sociedade? Somos todos nós? Por que perdemos tais oportunidades numa instituição em que temos todos e todas lá? Desinformação? Comodismo? Corporativismo? Concepção autoritária? Por quais caminhos temos andado? Eles têm servido à concepção de educação para todos, prevista em 1996, na LDBEN?

Questionamentos retóricos com o intuito de auxiliar na reflexão dos conflitos existentes nas narrativas escolares, no caso situado em território de baixa-média vulnerabilidade social. Também se considera que as respostas prontas para os problemas enunciados devem ser evitadas, pois a negação da singularidade pode acarretar a naturalização das coisas, desviando o foco e a atenção dos fatos que produzem, no caso, o fracasso escolar. Diante do desafio da educação para todos e todas, Esteban explica que,

O compromisso de ensinar a todos parece eclipsar o compromisso com a aprendizagem de todos, somente viável no âmbito de um vigoroso projeto de educação para todos. A relação dialógica *aprendizagem ensino* não pode se constituir quando o foco se direciona para o ensino e para os conhecimentos e possibilidades de quem ensina, com a ocultação de seus desconhecimentos e de suas impossibilidades, elementos considerados negativos e identificados apenas em quem se apresenta como complemento da relação: o sujeito que aprende. (ESTEBAN, 2013, p.173).

Considera-se que o trabalho em sala de aula para o enfrentamento dos problemas vividos, pode ter sentido mediante o trabalho educativo, sob pressupostos dialógicos, participativos numa perspectiva democrática em que oferecem importantes condições para abertura ao diálogo, com respeito a diferentes ideias, pontos de vista e argumentos e valorização da vida em sociedade. Diferente da indução em uma situação de pura resiliência, quase domesticação no enfrentamento dos problemas cotidianos produzidos pelas desigualdades sociais, discriminação e violação de direitos. A postura de abertura possibilita enfrentar e desvelar coletivamente a produção dos diferentes sofrimentos, a partir de situações reais e menos imaginárias, com menos fábulas e com mais experiências de convivência pacífica nas escolas, de modo a superar as condições de vidas sofridas e maltratadas, por vezes, pela própria coletividade.

Notou-se na entrevista com um coordenador pedagógico da escola, o desejo de buscar parceria com a **RPS** na tentativa de melhorar as condições de aprendizagem dos (as) educandos (as), no entanto, registram-se dificuldades para esta ação, como mencionado:

Coordenador Pedagógico: “(...) a questão que a gente vê quando as crianças tem uma dificuldade maior na aprendizagem você vai tentar investigar o porquê disso né, não é uma coisa natural porque cada um tem o seu ritmo, um certo tempo e que tem três anos para se alfabetizar. Mas quando você vê que foge da normalidade, teria que estar investigando a situação por que esta criança não está aprendendo. Aí você não tem um caminho fácil de estar encaminhando esta criança e chegando até os finalmente de saber o que acontece. Então acho tudo muito devagar, até você conseguir fazer um encaminhamento, até que você consiga que os responsáveis levem e, conseguir né, acho que tinha que ter uma parceria mais rápida né, da escola com os órgãos de saúde para poder atender essa criança, essa família pra tentar resolver mais rápido também essa questão do aprendizado”.

Para o estabelecimento de reflexões a partir das narrativas vividas, nas experiências escolares, encontra-se em Arendt (2013), algumas sinalizações, como:

[...] uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2013, p. 223).

Dialogar com as representações docentes e dos gestores permite a necessária compreensão que a idealização da escola pública pode trazer sérios prejuízos para o seu trabalho de campo. O que se quer expressar é a invasão de projetos de lei na/da Câmara

Municipal de São Paulo com propostas de cunho privativo dos vereadores e/ou instituições privadas, os quais idealizam uma condição de escola pública distante de sua complexidade, de sua vida cotidiana. Por exemplo, a proibição da discussão de gênero na escola, uma aberração de políticos retrógrados e que ditam formas dogmáticas para a vida, produzindo preconceito e discriminação em uma parcela da sociedade.

Parece haver enorme esforço para mercantilizar o ensino público e se distanciar das reais questões que o tem atingido, as desigualdades sociais que adentram o espaço escolar se transformam em desigualdades escolares, o qual Dubet (2008).

[...] que supõe tomar alguma distância em relação à crença num único princípio da igualdade meritocrática das oportunidades. [...] a igualdade individual das oportunidades deve, ao contrário, proteger os indivíduos e muni-los subjetivamente, sejam quais forem suas *performances*. Isso supõe que a escola se constitua como um espaço educativo no qual cada um pode dar o que tem de melhor fora da competição escolar, e que a escola defina os bens cívicos e morais sobre os quais os alunos e os estudantes devem realizar a experiência e a aprendizagem: solidariedade, capacidade de expressão, de organização coletiva, possibilidade de se mobilizar e se projetar... À medida que a escola coloca em prática a igualdade meritocrática das oportunidades, deve estar à altura de construir um modelo educativo capaz de resistir à “violência” do mérito, protegendo os seus alunos de seu rigor e esforçando-se para armá-los de uma imagem positiva de si mesmos, pois não existe sujeito que não possua algumas potencialidades. Não somente o individualismo positivo exige recursos sociais, mas exige também que o indivíduo se sinta capaz de agir. (DUBET, 2008, p.107).

3.2. Categoria 2. Currículo no ciclo de alfabetização

As questões relacionadas ao currículo no ciclo de alfabetização demonstraram aspectos significativos e importantes para proposições nas políticas públicas municipais, conforme relatos:

Profª 3º ano: “Desde que eu estou aqui na escola a gente separa os ciclos, as professoras do ciclo sentam juntas para ver o que se espera daquele ano e a gente se organiza com aquilo que a gente tem, por exemplo, esse ano a gente tem o livro didático e o caderno de apoio, e então nós nos organizamos dentro do que está pedindo, e o que não tem as vezes, se tem alguma coisa do currículo que não tem no livro que a gente precisa trabalhar(...) aí a gente monta o material e trabalha com eles em sala de aula”.

Pesquisadora: Então as professoras dos 3º.s anos sentam juntas, as dos 2º.s sentam juntas (...) É (...) isso? E as do 1º. ano sentam juntas, por ano do ciclo (...)

Profª 3º ano: É (...)

Pesquisadora: E aí, vocês trabalham os três anos juntos, ou assim, ou dividido assim?

Profª 3º ano: *“Nesse ano são três terceiros anos (...) é (...) normalmente planeja eu e uma outra professora do terceiro ano. A outra professora do terceiro ano, normalmente não senta para planejar junto com a gente, tá(...)”*.

Pesquisadora: tá (...)

Profª 3º ano: *“Então eu e essa professora, a maioria das coisas que uma trabalha a outra também trabalha, então tudo o que trago, tudo o que eu vou trabalhar, eu levo para ela e ela vê, não é necessariamente a mesma coisa que a gente trabalha, uma tá um pouco mais atrasada, a outra um pouco mais adiantada, mas sempre uma(...)a gente vai conversando e vendo o que tá trabalhando...se precisa de mais alguma coisa...tem essa parceria, tá (...).*

Neste relato, nota-se primeiramente que a nomenclatura utilizada por ciclo, na verdade são os anos do ciclo¹⁰². Explicita ainda, que o trabalho continua seriado, ou seja, não há discussão, planejamento coletivo para pensar o ciclo de alfabetização na escola. A professora que não se une às colegas, ou vice-versa, fica autorizada pela escola para fazer este tipo de escolha, que parece ser de cunho pessoal. Situações que demonstram a falta de potência do PPP da escola, pois as decisões não são coletivas, mas corporativistas, mesmo que “bem” intencionadas.

A docente expressa a palavra “ciclo”, mas refere-se ao trabalho seriado. Jacomini (2010) argumenta ser necessário compreender a seriação com as características escolares em um determinado período histórico em que,

[...] não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia com o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre as séries possibilitavam, ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que os concluíam. A reprovação não

¹⁰² A reorganização de ciclos no ensino fundamental foi reestruturada na RMESP, com o governo do Haddad (2013), a partir do Decreto n. 54.452, de 10 de outubro de 2013, Institui na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Propõe o currículo no ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos, organizado em 3 (três) ciclos de aprendizagem, assim especificados: Ciclo de Alfabetização: do 1º. ao 3º. Ano; Ciclo Interdisciplinar: do 4º. ao 6º. Ano e Ciclo Autoral: do 7º. ano ao 9º. Ano.

causava mal-estar nos docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação discente. (JACOMINI, 2010, p.41-42).

Aponta-se como fundamental compreender os aspectos da seriação para conseguirmos realizar o direito à educação, o qual não seja apenas readequar a escola, mas uma transformação de sua concepção de educação.

O relato obtido da Profª de Leitura ressalta pontos significativos, como:

Profª de Leitura: *“De alfabetização, tenho pouco conhecimento. Leitura tem bastante, contação de histórias, os professores sempre iniciam, tem a integração com outras disciplinas, outros professores, trocam bastante informações, sugestões, ideias como trabalhar, que as vezes passam atividades, um troca com o outro (...)”*.

A docente ocupou uma função de professora de leitura na escola, sem ao menos compreender qual o sentido da formação do leitor, das práticas de leitura para o processo de alfabetização dos(as) educandos(as). Situação importante a ser considerada, não para buscar os culpados, mas para impedir que a produção do fracasso escolar se naturalize e continue excluindo outras crianças das escolas públicas.

A docente demonstra não visualizar o trabalho com o ciclo de alfabetização como meio de democratização do ensino e da aprendizagem. Como diz Jacomini:

[...] quando estas condições mínimas não são atendidas, os ciclos tendem a se transformar em um amontoado de séries sem reprovação entre elas, descaracterizando, portanto, a proposta. (JACOMINI, 2010, p.51).

A entrevista realizada com o coordenador pedagógico ofereceu possibilidade para compreender o ponto de partida da equipe escolar para a produção do currículo, no ciclo de alfabetização, conforme segue:

Coordenador Pedagógico: *“É assim, isso já vem a longo tempo, o trabalho primeiro é fazer a sondagem de como os alunos estão chegando... o que sabe e o que não sabe e a medida que vai tendo uma evolução eles trabalham em duplas com as crianças, com a proximidade do conhecimento deles, trabalha em grupos, trabalha na lousa, com o grupo todo ela fazendo ela sendo a escriba”*.

Nota-se que diante da complexidade da comunidade escolar, poderia ser pensado antes *da sondagem*, a investigação do entorno, a compreensão e as possibilidades da comunidade escolar, as possíveis instituições parceiras, as famílias, as ações nos serviços intersetoriais da região, os equipamentos culturais públicos, entre outros. A avaliação, como nomeada “sondagem”, evidencia distanciamento do que se entende por educação como direito e democratização da educação.

Assim se manifestam Sousa e Alavarse (2003):

[...] o desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida enquanto processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto de análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos. (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p.89).

Em continuidade à análise das práticas de avaliação na escola, Esteban(2013) afirma que os índices inaceitáveis do fracasso escolar encontram-se na população das camadas populares e que serve a um apagamento de identidades e as justificativas de um discurso pedagógico, explicando que,

[...] se a avaliação vem sendo um processo relevante na construção de procedimentos de mensuração e classificação dos estudantes, indispensáveis a sua distribuição desigual durante a escolarização como parte da constituição da desigualdade social, encontramos proposições que buscam torná-la parte significativa de projetos que vislumbrando a libertação social reconhecem seu vínculo com a libertação epistemológica. (ESTEBAN, 2013, p.178).

O coordenador pedagógico explica a situação da utilização de materiais pedagógicos:

Pesquisadora: E que material elas consultam para planejar?

Coordenador Pedagógico: “*Elas consultam os direitos de aprendizagem, o que foi colocado esse ano (...)*”.

As políticas públicas de alfabetização adentrando o espaço escolar sem os devidos questionamentos, reflexões sobre os seus diferentes significados.

Considerando o planejamento centrado nos direitos de aprendizagem, a fala do coordenador pedagógico evidencia uma visão tecnicista ao planejar a partir de itens elencados por área do conhecimento, desconsiderando quesitos imprescindíveis de serem incorporados

ao planejamento como: a concepção de mundo, ser humano, etnia, raça, gênero, sexualidade, culturas, infância, entre outros.

Do ponto de vista institucional, as escolas são regidas pela LDBEN/96 e pelas legislações municipais em vigor. Pensar em planejamento apenas considerando os direitos de aprendizagem, no ciclo de alfabetização, requer da equipe escolar reflexão, crítica sobre as condições da comunidade escolar, os resultados das avaliações internas e externas, a formação dos docentes e equipe escolar, a avaliação inicial dos(as) educandos(as) sobre os seus saberes, a avaliação institucional, outros mapas existentes, como, o de vulnerabilidade social, dos equipamentos de saúde, lazer, esporte, cultura, mapa da violência, entre tantos.

A rotinização do fazer, sem criticidade, tende a permitir, via de regra, o planejamento de ações, em função do que é cobrado pelas avaliações externas, ou então, do que é solicitado pela DRE/SME. Há indicativos de que não são criados momentos para se refletir e analisar a problemática da escola e propor ações condizentes à realidade local. Demonstra-se, pelas evidências relatadas, que se cumpre tão somente, o prescrito e/ou sugerido por instâncias superiores, como por exemplo, a proposta pedagógica.

Propõe-se a reflexão como superação a um possível reducionismo educacional mediante o desaparecimento de práticas críticas e reflexivas, sobretudo quanto à produção do fracasso escolar nas salas de alfabetização.

Coordenador Pedagógico: *“(...) para os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, usam os materiais anteriores que elas ainda consultam, tem ainda o caderno de apoio e aprendizagem que ainda é usado. Tem o livro didático, mas isso fica mais de escanteio. Tanto o caderno de apoio como as orientações curriculares elas já estão mais dentro daquilo que a criança precisa”.*

Pesquisadora: O livro didático elas não usam?

Coordenador Pedagógico: *“Não assim, eventualmente não é uma coisa assim (...), pelo menos no ciclo de alfabetização não é tão usado, porque acaba ficando o foco mais em português em matemática(...)”.*

Os direitos de aprendizagem tendencialmente são transcritos do material do PNAIC, sem o debate necessário sobre esta categorização, como observado na crítica de Oliveira (2014):

As velhas prescrições em torno do que deve ser feito pelas escolas são definidas em novos termos, como lista de “direitos” dos alunos, que não passam de listas de conteúdos a serem aprendidos. O exemplo do PNAIC é emblemático: já na página 9 do texto referência produzido pelo CNE para o Pacto encontramos alusão a 30 direitos de aprendizagem, em clara contradição com a ideia mesma de que a aprendizagem é um direito, pois esta não pode se definir em termos quantitativos ou limitados aos conteúdos do que se aprende. Os conteúdos a serem ministrados e aos quais os estudantes devem ter acesso constituem, talvez, obrigação da escola oferecer – e aqui não vai nenhuma novidade – mas jamais podem ser confundidos com o princípio legal e ético de que toda criança tem direito à educação de qualidade, o que implica em exercício pleno do direito de aprender. (OLIVEIRA, 2014)¹⁰³

Constatou-se também que o currículo no ciclo de alfabetização tem reduzida proposição à ludicidade e está centrado apenas nas **disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática**. Daí, a constatação do desconhecimento dos aspectos linguísticos que envolvem o processo de alfabetização, conforme desenvolvido em um capítulo do presente trabalho e a presença ainda da concepção de currículo com base a uma visão tecnicista e desenvolvimentista. A demonstração do conhecimento tratado como conceitos fragmentados e desvinculados de qualquer realidade, talvez explique os resultados na ANA e avaliações internas desta unidade educacional, a qual tem demonstrado que, cerca de 40% de seus (suas) educandos(as) não conseguem alcançar as habilidades previstas para o ano/ciclo.

Mainardes (2007) aponta para a construção de um currículo que considere os ciclos, a partir de algumas pontuações fundamentais:

a) A relevância da democracia e da participação na implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos; **b)** a preparação de professores para o trabalho com classes heterogêneas e para a instauração de classes mais igualitárias; **c)** a necessidade de se repensar os materiais de ensino oficiais destinados à alfabetização e as práticas pedagógicas de alfabetização nas salas de aula; **d)** a necessidade de integração orgânica entre currículo, pedagogia, avaliação, organização e formação continuada; **e)** a necessidade de considerar valores como igualdade, democracia e justiça social como objetivos explícitos e deliberados dos sistemas de ensino. (MAINARDES, 2007, p.172).

Continuando o relato do coordenador:

¹⁰³ Palestra proferida no encontro de encerramento do PNAIC 2014, Rio de Janeiro.

Coordenador Pedagógico: *“Natureza e Sociedade entram na grade curricular, mas não com enfoque tão grande”.*

A crença veiculada pelas duas gestões anteriores (de 2005 a 2012), as quais veicularam projetos restritos a essas **duas disciplinas** no ciclo de alfabetização, ampliando com muitas restrições para a área de natureza e sociedade, ainda permanece como de forma estática no espaço escolar. Neste sentido, destaca-se a responsabilidade das políticas públicas como implicadas diretamente ao planejamento das escolas e aos equívocos na condução dos PPPs.

Políticas públicas altamente diretivas redundam por impedir a autonomia e a criatividade das equipes para pensar e refletir os seus problemas em busca de soluções. Demonstram ficar condicionadas à reprodução do material entregue e ao preenchimento da planilha solicitada pelo órgão central, oferecendo a resposta do que foi executado, mesmo que não produza sentido algum para a realidade e demanda da escola.

Paro (2000), por sua vez, explicita aspectos sobre a melhoria da qualidade do ensino público,

[...] os remédios que se apresentam soem pretendem fazer a escola de hoje caminhar para uma qualidade que ela tinha no passado, sem preocupar-se com o fundamental, que é fazer uma escola competente para atender o seu usuário de hoje. Porém, mais uma vez é preciso insistir em que adequar-se aos usuários não significa “baratear” conteúdos, mas sim colocar-se em consonância com as características e com os reais interesses (imediatos e estratégicos) da população a que se destinam. (p. 91). [...] Por isso, há um enorme caminho a percorrer no sentido de refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas. (PARO, 2000, p.91).

A própria concepção de língua portuguesa como contínua, entre oralidade e escrita, o letramento, a interdisciplinaridade, as áreas do conhecimento são desprezadas nos discursos veiculados pela equipe escolar da escola pesquisada.

A partir dessas considerações, Jurjo Santomé (2013) enfatiza que,

[...] a forma disciplinar na qual são organizadas as aprendizagens, ou seja, a falta de interdisciplinaridade dificulta a visão das dimensões políticas, sociais, desenvolvimentistas e econômicas que condicionam a atual pesquisa, bem como, a produção, a utilização e o acesso ao conhecimento nessas áreas científicas. (JURJO SANTOMÉ, 2013, p.82).

O coordenador Pedagógico relata que,

Coordenador Pedagógico: *“Assim não dá tempo, tem muita coisa (...) elas comentam isso, que não dá tempo de chegar nas outras matérias de Natureza e Sociedade”*.

A questão do **tempo na escola** apresenta-se como central no discurso do CP. Destaca-se importante questionar de qual tempo se fala. Volta-se ao centro desta discussão sobre o direito à educação, educação esta permeada por conteúdos, criações universais, humanização, ou seja, experiências cumulativas, histórias, culturas e conhecimentos. Defende-se a educação universalizada, a qual a própria sociedade transferiu para a instituição escolar esta competência de socialização e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Entende-se que a educação escolar como instância de possíveis e realizáveis esperanças e, é neste sentido, que se destaca como contraponto, a seguinte fala do coordenador pedagógico: *“não dá tempo de ensinar natureza e sociedade”*.

Gimeno Sacristán (1999) afirma que,

[...] a taylorização da escolaridade conduz ao estabelecimento de referências de conteúdos e objetivos que devem ser dominados na passagem de um segmento para o outro. O nexos cultura-sujeito já não será um processo determinado pelos ritmos e pelas condições do sujeito, mas pela estratificação dos conteúdos e pelo estabelecimento de padrões de referência. Para marcar os estratos ou escalas de longa trajetória da escolaridade, foram estabelecidos mecanismos de normatização (avaliação) que tratam de impor o ritmo e as exigências ao nexos de aprendizagem a cada segmento de tempo e do currículo escolar. Aqueles que não se acomodam nessa normatização não progredirão adequadamente e serão declarados “anormais”, atrasados, fracassados, suspensos. A lógica da institucionalização, que normatiza os comportamentos individuais, e a lógica hierarquizadora e seletiva, que continua subsistindo, ainda, na etapa do ensino fundamental e do ensino médio, propiciarão, assim, a exclusão. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.166).

Destaque também para a **crítica em relação aos direitos de aprendizagem** propostos para o ciclo de alfabetização, conforme os seguintes relatos:

Profª 2º ano: *“Aqui resolvemos fazer uma tabela com os conteúdos para ter uma noção ampliando, aprofundando e no início do ano fizemos a partir dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC em todas as áreas com todos os professores reunidos por ano”.*

Coordenador Pedagógico: *“(...) quando você vê os direitos de aprendizagem é uma quantidade muito grande, muita coisa para você ficar lá tentando ver se tudo aquilo tá sendo dado né (...) tinha que ser um pouco mais simplificado para poder trabalhar melhor cada coisa, do que você ficar preocupado com tanta coisa que tem que dar conta, eu acho que acaba me perdendo que não consegue se dar conta de tudo aquilo, parece que é bastante tempo na sala de aula com o aluno, mas é tudo muito lento a situação que vai ser trabalhada, demora bastante, e a intenção é que seja...não adianta fazer correndo e não chegar num finalmente interessante. Então realmente é uma classe numerosa, tem bastante (...) então muita coisa acaba parando, não é todo mundo que está no mesmo ritmo, então eu acho assim, deveria ser um pouco mais reduzido a questão dos direitos de aprendizagem, não tão detalhista porque eu acho difícil dar conta de tudo aquilo.*

Na prática pedagógica, o que fica evidente a partir das falas, tanto da docente quanto do coordenador pedagógico, é a fragilidade de conhecimentos importantes das diferentes áreas do conhecimento e a listagem proposta dos direitos de aprendizagem em cada disciplina – como elementos desconectados e aleatórios – restritivos à concepção de currículo adotada pela RMESP. Denota-se assim, que os direitos de aprendizagem ficam à frente do direito à educação.

O documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem* aponta demarcações em que o currículo constitui-se mais abrangente que os direitos de aprendizagem, conforme segue:

É necessário demarcar, inicialmente, a posição de que a noção de currículo é mais abrangente do que a proposição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização, em determinado campo do conhecimento, como o que se apresenta neste documento. O currículo contempla as experiências escolares, voltadas para a construção do conhecimento; faz-se, portanto, no cotidiano do espaço de ensino. (BRASIL, MEC, 2012, p.29).

Outra proposição a ser considerada por Libâneo (2012), no que se refere aos impactos no sistema educacional brasileiro, é a de que a partir de acordos internacionais com pressupostos claramente delineados da sociedade de consumo, um tipo de infância, escola e sujeitos que precisam adequar-se a um modelo econômico que produz garantias e acessos aos bens materiais disponíveis na sociedade por eles idealizada.

Chizzotti e Ponce (2012) esclarecem que a uniformização do ensino fundamental teve impacto,

[...] a partir de uma tendência cada vez mais internacionalizada de homogeneização das preocupações em relação ao currículo. As reformas educacionais e curriculares no Brasil partilham desse movimento mundial de debates ideológicos e políticos sobre os currículos escolares. Alguns fatos assinalam as repercussões provocadas no Brasil. A uniformização curricular da educação fundamental, preconizada pela OCDE, foi ensaiada com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a com a introdução do PISA como referência, sob o patrocínio do INEP, na avaliação dos resultados escolares. A avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, ingressou decisivamente no sistema brasileiro de avaliação nacional. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.31).

Considerar o cenário globalizado é fundamental para compreender as diferentes construções curriculares das unidades educacionais, e as influências e pressões que sofrem para pensar as suas ações no cotidiano escolar. Incluem-se também, além das legislações sobre os direitos, os próprios sistemas políticos de uma cidade que executam e ditam formas de viver. Assim, o que se aprende em uma localidade vai muito além do espaço escolar.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire que a escola não pode tudo, mas que as mudanças passam por ela¹⁰⁴. Problematicar determinadas visões românticas que pairam na Educação, acredita-se ser um compromisso ético, político e educativo, de modo a possibilitar desvelar interesses retrógrados e equivocados por trás de políticas que anestesiam os cidadãos e cidadãs que convivem nesta cidade. Enxergar a cidade¹⁰⁵ como espaço de aprendizagem e com potencial educativo se coaduna com as intenções apresentadas nesta tese.

Parece urgente fazer investimento nas questões locais das escolas, mapear o entorno, dialogar com a comunidade, potencializar e construir equipamentos de saúde, cultura e

¹⁰⁴ Exemplo dado pela manifestação de professores e estudantes da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que ocupou várias escolas para que o governador Geraldo Alekmin não as fechasse. O acontecimento atual gerará forças diferentes, as quais vinham acontecendo nestes espaços escolares. Ainda não é possível saber quais serão as decisões do governador. Mas, o fato de os estudantes assumirem posicionamento frente a este confronto político, evidencia que o alunado não está paralisado, indiferente e alienado. Vislumbra-se um futuro promissor pela luta da consolidação dos nossos direitos civis.

¹⁰⁵ Nessa perspectiva podemos apontar que a cidade de São Paulo tem avançado com acesso e acessibilidade a população em teatros, espetáculos sinfônicos, grafites, parques, shows, bibliotecas, fechamento da Av. Paulista e minhocão em mais dias para o lazer, enfim, a muito o que fazer e lutar, mas não podemos desconsiderar o esforço das políticas públicas neste sentido.

assistência social, nos diferentes territórios da cidade. Afinal, Educação não acontece somente na escola, mas em todos os espaços sociais.

Em 2014, foi veiculado na TV de um canal fechado, um programa americano intitulado “ *Medidas Extremas*” que mostrou um grupo de jovens entre 12 e 14 anos, moradores de uma cidade dos EUA vivendo em condições de extrema violência e vulnerabilidade social. Esses jovens estavam em liberdade condicional e foram enviados para um sistema penitenciário de adultos na mesma cidade. O programa mostrou a vida de cada um dos jovens, a maioria morando somente com a mãe, alguns viciados em drogas, outros desempregados, morando em casas com aparente falta de conservação, ou sejam vivendo em condições desfavoráveis socialmente e economicamente. A questão a levantar é como tais condições de vida implicam na conduta desses jovens? Como alguns pesquisadores acreditam: seria um problema genético? Ou, um problema social? Ou ainda, um problema político? Há relatos das mães e dos próprios jovens que o ambiente da cidade era tão violento que dava medo de circular pela rua e tomar um tiro de umas das várias gangues que circulavam pela cidade de carro. A solução política também foi de coerção, o que mostrou o programa. Não foi mostrado se havia alguma instância educativa, profissional ou outras ações para trabalhar o desenvolvimento e formação cidadã da juventude da cidade. O que foi mostrado foi que a culpa pelos atos infracionais recaem somente nos jovens, mesmo porque eles os cometeram. Não foi cogitada neste programa a possibilidade da falta de condições não oferecidas pelo Estado para o desenvolvimento daquela comunidade; a resposta foi apenas punitiva e mostrada como situação exemplar para se lidar com os conflitos sociais daquela comunidade. Arroyo (2011) elucida que,

[...] as tensões estão postas entre um trabalho de conhecimentos disciplinares, frequentemente conceituais, abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores e um trabalho que é forçado a olhar para crianças e adolescentes, jovens e adultos concretos e a incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares; que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados; uma forma mais enriquecedora de ser docentes-educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas. (ARROYO, 2011, p.32).

Buscou-se compreender os motivos pelos quais as professoras do ciclo de alfabetização não aderiram aos encontros de **formação do PNAIC - Política Pública** de Alfabetização do governo federal e da RMESP. Algumas docentes justificaram que não foi

apresentada nenhuma novidade, pois já haviam feito alguns cursos de alfabetização pela DRE e perceberam que não aconteceriam ganhos pedagógicos em participar desta ação.

Os eixos do PNAIC estabelecidos pelo MEC: formação continuada de Professores Alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; gestão, controle social e mobilização, foram selecionados intencionalmente para a consolidação do Programa. Contudo, nota-se que ocorreu algum tipo de distanciamento entre o trabalho da escola e o da DRE, pois apesar de todo planejamento desta política pública, tanto os docentes como os gestores mostraram certo desconhecimento e falta de envolvimento em tais ações.

Outra questão significativa apontada nas entrevistas, diz respeito à falta de articulação do PPP com o trabalho no ciclo de alfabetização. Os docentes relatam em seus depoimentos, o PPP como algo imaterial, sem referenciais, sem concepção; reforçam que essa produção se relaciona mais a uma questão burocrática do que a incorporar questões do cotidiano escolar.

Seguem trechos das entrevistas:

Pesquisadora: Qual a articulação do PPP com o trabalho no ciclo de alfabetização? Você conhece o PPP?

Prof^a 1º ano: “Não!”

Pesquisadora: Nunca conheceu?

Prof^a 1º ano: “Aqui da escola, não.”

Pesquisadora: Você acha que isso é importante, não é importante?

Prof^a 1º ano: “Ah (...) eu acho que é importante para a gente saber o que cada um vai planejando o seu né (...) a gente sabe que no PPP junta tudo e tem um objetivo que eh (...) é da escola, que não é só de cada ano do ciclo, acho que é importante sim, ver o que cada um tá tendo de problema, de avanço (...)”.

Pesquisadora: Você já pediu isso? Já fez alguma solicitação ou não?

Prof^a 1º ano: “Não!”

Pesquisadora: O grupo já se manifestou?

Prof^a 1º ano: *Na verdade assim, a gente nunca teve ele inteiro, a gente sempre no começo do ano a gente geralmente se discute alguma coisa, mas a gente nunca acaba vendo ele no finalmente, que ele é montado aos poucos e depois a coordenação e direção que acabam finalizando ele e montando as pecinhas do quebra-cabeças e finalizando, então geralmente a gente vai vendo alguns pedaços, discutindo alguma coisa, mas acabamos nunca tendo contato com ele, acho que até por conta da dinâmica da escola, cada hora se tá numa eh(...)cada momento tão te pedindo uma coisa então você acaba não vendo como ficou aquelenós professores, a gestão como está trabalhando com aquilo acaba finalizando, fecha e vê o que ficou. Agora*

nós ficamos (...) agora nós vamos para o planejamento, começa dar aula, aí vai nesse ritmo né (...)”.

Este trecho demonstra a hierarquia no interior da escola, em que os professores são os práticos e a equipe gestora faz a parte burocrática do PPP. Não se percebe nenhum tipo de discussão coletiva relacionada às questões curriculares.

Outro trecho, da Prof^a. de Inglês, revela o desconhecimento frente à pergunta da articulação entre o PPP e o ciclo de alfabetização:

Pesquisadora: Como o PPP se articula com o ciclo de alfabetização?

Prof^a Inglês: *“(tosse) é, agora no momento a pergunta é bem assim, eu parei para pensar no PPP, mas talvez eu não saberia te dizer, exemplificar agora a relação que com o PPP”*.

Pesquisadora: Com o seu trabalho diretamente tem alguma?

Prof^a Inglês: *“Hummm, não lembro agora, mas eu não sei se é isto que você está perguntando, mas a gente procura trabalhar, por exemplo, planejamento de conteúdo tudo, o nosso trabalho a gente procura adequar os conteúdos a nossa realidade, a realidade da clientela que a gente tem, né. Então eu acredito que o Projeto Político da escola é para isso né, visa contemplar a necessidade da nossa clientela. Pegar a clientela que a gente tem nas mãos e o que a gente vai trabalhar e mais as necessidades delas, de acordo com o que diz o PPP, né”*.

As entrevistas, aqui apresentadas, ilustram como o **PPP** é uma produção distante dos professores, uma vez que não tem significado para o grupo, e nem materialidade na escola. É algo que ronda as mentes, todos sabem o que é o PPP, mas não o seu conteúdo, os seus princípios. Fica patente, que se faz presente na cultura desses profissionais um consenso sobre “impressões do cotidiano”, expressas de modo alienante, uma vez não haver um guia esclarecedor, do que se entenda por PPP.

Arroyo (2011) afirma como fundamental o fato de que as narrativas dos docentes e discentes sejam reconhecidas na construção dos projetos nas escolas.

O direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal. Entender mestres e educandos juntos como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade. (ARROYO, 2011, p.281).

A dificuldade de reconhecimento do PPP, bem como, sua articulação com o ciclo de alfabetização emergem durante as entrevistas. Assim é que,

Profª Ed. Física: *“Olha, atualmente, eu não vejo essa articulação, eu não consigo, porque o que dificulta o meu trabalho aqui é a falta, eu não participo das atividades em grupo, dos projetos, das horas de integração, então o que eu faço é muito isolado. Eu vejo através do projeto pedagógico o que eu posso fazer para contribuir para isso, mas eu não tenho conhecimento do que é feito pelas outras áreas. Eu procuro aliar o meu trabalho seguindo a proposta político pedagógica, mas em termo de integração, infelizmente eu não consigo me integrar”.*

Este trecho é revelador de inúmeros problemas encontrados tanto na escola pesquisada quanto em outras da RMESP. O docente que por motivo, de trabalho, não consegue participar dos **horários de formação coletivo na escola**, e, por isso, é alijado dos momentos de estudo e planejamento escolar. Apesar disso e do relato da não articulação do seu trabalho com o ciclo de alfabetização, a docente desenvolve um trabalho que contempla a proposta de alfabetização prevista, inclusive no PNAIC, ao utilizar o lúdico, a linguagem oral e o trabalho com a oralidade com músicas da cultura brasileira.

O próximo relato é do diretor da escola que demonstra não levar a sério o PPP da escola e, se justifica pelo não desenvolvimento do projeto, culpabilizando a DRE e a falta de reunião do coletivo da escola, conforme segue:

Diretor: *“Que o PPP da escola ele é a questão da convivência kkkkk que é aquilo não funciona direito. É aquela coisa tá no documento, mas na realidade não está muito em funcionamento”.*

Pesquisadora: Por que você acha que tem esse nó o PPP? É como se fosse uma coisa burocrática?

Diretor: *“É, que é assim, o PPP pelo o que eu estudei (risos) ele teria que ser feito a partir de muita discussão do coletivo como um todo e o PPP ele acaba não sendo dessa forma. Ele é discutido, mas primeiro ele é esboçado geralmente pela gestão e divulgado para os professores que concordam ou não, né. E assim, vamos colocar assim, também a DRE, ela não deu assim muita orientação de como fazer esse PPP”.*

Houve uma justificativa que a RMESP não oferece subsídio para a construção do **PPP**, como é em outro município em que trabalha como professor. Relata também a falta de apoio da supervisão escolar e assume que não consegue construir o PPP na escola por falta de subsídios da DRE. O que chamou a atenção foi o trecho que menciona que o PPP da escola deve estar em consonância com a política educacional atual. Percebe-se que com o intuito de

seguir esta orientação não há investimento na investigação das necessidades da própria unidade escolar. Mais uma vez as respostas estão fora e não com a comunidade escolar; parece não haver trabalho de pesquisa para as soluções dos problemas da escola.

Trechos de entrevistas contradizem o proposto por Gimeno Sacristán (2000), quando considera as definições de currículo e os cinco âmbitos diferenciados.

- [...] a) o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- b) projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto por diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- c) fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- d) referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entende-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- e) referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.14-15).

Outra questão que emergiu das entrevistas foi a concepção de **alfabetização**, por parte dos profissionais da educação.

Coordenador Pedagógico: *“Olha eu acredito que realmente é no todo, a criança não aprende por partes, a questão de trazer histórias, de leitura, tudo dentro de um contexto né, eu acho que ela vai aprender, você vai trabalhando (...) tem várias maneiras de aprender, vários processos para você fazer a criança, que nem tem muitos professores que falam, ah eu aprendi de tal forma, por que eles não podem aprender assim?”*

O debate sobre alfabetização no Brasil e no município de São Paulo apresentou e ainda hoje, resiste a um debate restrito às práticas de alfabetização, no que se refere à aprendizagem da leitura, escrita, oralidade, distante de uma análise ampliada do que possa ser considerado como currículo no ciclo de alfabetização. Na tentativa de compreensão e aprofundamento das questões curriculares, Murta (2004) contribui ao afirmar que,

[...] a escola poderia eleger um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais

amplos – de natureza político – filosófica, epistemológica e didático-pedagógica – definidos conjuntamente, oferecerão bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela. (MURTA, 2004, p.21).

Dando continuidade à entrevista do CP:

Coordenador Pedagógico: “(...) *eu acho que tem várias maneiras de se ensinar e aprender, mas eu acredito que a criança vai ser muito mais ah (...) leitora, escritora se ela aprender desde o início dentro de um mundo onde tudo é possível. Não precisa estar em pedacinhos né, aprendendo de pouquinho, ela pode ter o conhecimento de uma forma mais global e depois indo para as particularidades*”.

A reflexão realizada centrou-se na restrição do processo de ensino em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças e, apesar de não ter verbalizado –diretamente, percebeu que não são oferecidas as condições ideais para o desenvolvimento integral das crianças.

Uma amostra da discussão centrada nos conteúdos da língua portuguesa, no ciclo de alfabetização é apresentada por Marinho (2008) apud Cruz (2012) ao analisar diferentes propostas das Secretarias de Educação do Brasil, do componente curricular de Língua Portuguesa, que se propunham interacionistas¹⁰⁶. Contudo, percebeu que muitas das proposições enfatizavam apenas a linguagem escrita, em detrimento da linguagem oral. Também, identificou que apesar do consenso por se trabalhar com textos, diversas propostas se distanciavam das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

O estudo destacou que a falta de contextualização dos conhecimentos com o mundo social em que são construídos, prejudicam significativamente as interconexões relacionadas às questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. O deslocamento das práticas de linguagem na/da escola das experiências da vida em sociedade desamparam muitas das possibilidades de construção de sentido pelos sujeitos que adentram ao espaço escolar.

A professora do 2º. ano assinalou questões significativas para reflexão a respeito da alfabetização, como seguem:

¹⁰⁶ A posição interacionista implica, portanto, a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja pelo resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese fundadora do behaviorismo); (...) a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo, que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. (BRONCKART, 2009, p. 21-22).

Professora 2º ano: *“É a minha tentativa, aliás, faz três anos que dou aula no segundo ano, não sei por que em dois mil e doze era uma turma que tinha mais potencial, em 2013 foi mais fraco e neste ano mais fraco ainda. As professoras são as mesmas e não sabemos porque isto está acontecendo. Vou ao meu planejamento até o final para conseguir que eles avancem na alfabetização. Eu acho que o professor é como um médico, estou dando um remédio se não funciona tem que trocar a medicação. Se não consigo alfabetizar com textos vou para o silabário, conto uma história que faz as crianças memorizarem as sílabas e com isso elas conseguiam, depois desta história que a gente conta. Só o Caderno de Apoio e Acompanhamento e o livro didático não basta para alfabetizar. Tem muita criança boliviana com problema de fono. As duas não eram alfabéticas e agora estão alfabéticas é mérito da família e das crianças foi um trabalho conjunto. No início do construtivismo agente ficava com vergonha de falar que trabalhava com sílabas. Percebi que o construtivismo puro não resolve para alguns alunos, aí peguei a cartilha e eles foram, aprendera”.*

Destaque para o relato da professora ao dizer que *“tem muita criança boliviana com problema de fono”*, pois sabe-se que a fala dessas crianças manifesta as relações da língua falada com a língua escrita. Quando chegam à escola no Brasil, se deparam com práticas sociais tanto de fala como de escrita diferentes de seu país de origem. Daí, a se estabelecer um “problema orgânico”. Para tanto, recorre-se a Marcuschi (2010), no que tange às questões sobre a língua.

A **oralidade, letramento e fala** conforme considerações já realizadas por Marcuschi (2010) são um contínuo das modalidades da língua falada e escrita. A partir da consideração dessas relações é possível compreender como os fins comunicativos se apresentam sob variadas formas ou gêneros textuais, criam possibilidades diversas de interações no ambiente escolar. Daí, não aceitar, simplesmente, negar expressões tímidas, com trocas de fonemas, entre outras possibilidades como erros e impossibilidades de superação de desafios colocados nesta situação.

Terzi apud Kleiman (1995) explica que as experiências linguísticas que as crianças trazem para escola, expressando sentido na fala do outro, respeitando regras conversacionais, adequando registro, tom, entonação entre outros aspectos, influenciam a aprendizagem da linguagem escrita, já que essas modalidades apresentam certa isomorfia.

Com base nessas considerações, a afirmação da docente mereceu destaque para o que habitualmente chama-se de “dificuldade de aprendizagem na escola”, pois antes de produzi-la se faz necessário ampliar a compreensão das relações que se estabelecem frente ao conhecimento cobrado pela escola e, não simplesmente, julgar os saberes das crianças destituindo-lhes de sentido e significado para tal produção.

Professora 2º ano: *“Eu trabalhei o ano inteiro com o Programa Aceleração, quatro módulos, mas no meio tive que trabalhar com cartilha e deu certo”.*

Kleiman apresenta contribuições diferenciadas no trabalho com a escrita. Isto porque,

O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizando o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. (KLEIMAN, 1995, p.8).

A Prof^a. de Leitura traz a sua concepção de alfabetização que diverge das últimas discussões propostas pela própria RMESP, conforme segue:

Professora de Leitura: *“Leitura, contação de história, eles acabam contando, relatando, leitura de imagens, tenho jogos com desenhos e vão contando a história a partir dali, músicas que vamos cantando e interpretando a letra, uso filmes e desenhos que assistem em casa e pego para contarem a história e vão completando a fala do outro, dou uma leitura compartilhada e o outro vai seguindo”.*

Notou-se que esta docente tem uma prática de sala de leitura bem diferente do que tratam os documentos oficiais da Rede Municipal de SP, pois a metodologia de trabalho traz práticas com a linguagem escrita e oral a partir dos gêneros orais e escritos, práticas de leituras relacionadas aos diferentes contextos culturais, étnicos e raciais. A docente nem menciona algo próximo da concepção de trabalho proposta nas políticas públicas de leitura. As rodas de leitura dos diferentes gêneros, os saraus, a academia de letras juvenil, e tantas outras estratégias já discutidas na RMESP. Percebeu-se um afastamento da concepção de mediação de leitura e formação de leitores.

Ainda hoje questões problemáticas sobre o ensino de leitura deixam pesquisadores, estudiosos, pedagogos, psicólogos com muitos questionamentos sobre os motivos que tornaram o ensino da leitura tão complexo nos dias atuais e que a formação dos professores parece que nunca é suficiente. Outra questão preocupante para o ensino da leitura é a velocidade das novas tecnologias que influenciam a relação do leitor com o texto, tela-teclado, que demandam um novo método de aprendizagem, o qual ainda é investigado.

O conceito de configuração textual deste trabalho considera a linguagem como: constitutiva, mediadora e produto das relações interlocutivas que se instauram no interior e nos limites de uma determinada formação social e em cujo âmbito se constitui o sujeito do discurso como sujeito polifônico, síntese de diferentes vozes- social, histórica e ideologicamente situadas -; utilizar a língua é bem mais do que representar o mundo: é constituir sobre o mundo uma representação. A materialização discursiva dessa representação se encontra nos textos, lugar da enunciação e da interação verbal e unidade de sentido, onde o autor e leitor se tornam interlocutores. (MORTATTI, 2010, p.75 apud GERALDI, 1996, p.52).

O coordenador pedagógico trouxe a sua **concepção de alfabetização**, com o seguinte relato:

Coordenador Pedagógico: *“Olha eu acho primeiro assim, acompanhar desde o início, desde lá a chegada do aluno, a primeira sondagem para ir vendo se eles estão desenvolvendo de acordo e o processo mesmo do que tá acontecendo, sempre estar em contato com os professores para ter um retorno né, e aquelas crianças que não estão conseguindo acompanhar, a gente investigar, desde a gente chamando o responsável ou a gente observando a sala de aula com outros professores também, para poder não deixar e indo o tempo e não tendo esse desenvolvimento. Também é importante tá na sala de aula acompanhando também esse a aula do professor, vendo a dificuldade, podendo orientar esse professor, quando tem alguma dificuldade, eu acho que seria mais isso”.*

A formação dos coordenadores pedagógicos centram-se, via de regra, no acompanhamento dos professores em sala de aula. Os CPs sabem ser necessário executar essa tarefa, no entanto, há indicativos de que não são estabelecidas conexões do PPP com o próprio currículo realizado com base a uma avaliação de fato crítica e reflexiva. Daí se explica o porque de reduzidas mudanças no ambiente escolar; os problemas são identificados e as tentativas e resoluções encontram-se centradas em respostas de outro tempo histórico. O trabalho coletivo acontece, no máximo, com os professores distantes das famílias e do contexto social e cultural da comunidade atendida pela unidade educacional.

Em relação às **dificuldades enfrentadas pelos(as) educadores(as)**, no ciclo de alfabetização, pode-se destacar alguns trechos das entrevistas para análise:

Profª 1º ano: *“Os alunos faltam muito. A criança que tem um problema cognitivo? Um distúrbio? E não foi diagnosticada. Dois exemplos, o primeiro exemplo é do Rafael, em fevereiro percebeu-se que o aluno de 6 anos era muito desatento, muito impulsivo. A escola chamou a mãe e (...) e a mãe demorou para procurar um atendimento, no mês de julho conseguiu atendimento e foi encaminhado para o especialista, mas até agora não foi*

chamado, ela ficou de leva-lo para o CAPSI para a psiquiatra e até agora não chamaram. Como lidar com ele na sala de aula? O tempo todo sobe na carteira para olhar para fora, não traz material. Como o Rafael tem esse problema a sala inteira fica olhando para ele e pega um lápis e fica aquela briga na sala de aula. Acho esse o principal problema na alfabetização, crianças com esse tipo de problema. O segundo exemplo é do Vitor de 6 anos. Ele não interage com os outros alunos, não pega o material na mochila, não responde quando é solicitado, porém quando pede para mostrar uma letra qualquer ele reconhece do próprio nome e as de uso mais frequente. Ele não fixa o olhar no outro. Quando leva-o no parque ele pega uma raiz e fica olhando para ela o tempo todo, não brinca e não interage com as outras crianças. Na sexta não traz brinquedo e não interage com brinquedos que a professora propõe. A mãe leva ele no CAPSI com atendimento a psicóloga, mas não dá retorno para o professor. Quando foi em março ela disse que é desde março, mas só foi 3 a 4 vezes. A Marisa do CEFAI ligou para a escola e contou. Já dei letras móveis, ele gosta somente das de papel, as de plástico não gosta....tem material que aceita bem”.

Os dois casos relatados pela professora são frequentes nas salas de aula. Pode-se levantar algumas hipóteses sobre as possibilidades e as limitações da escola frente aos dois. O primeiro exemplo da criança que mostra certa agitação na sala de aula parece demonstrar que busca outras possibilidades fora daquele espaço, mas deu a impressão que a professora não entende e já busca uma explicação medicalizante para explicação de sua agitação, tanto que o encaminhou para o CAPSI. De acordo com Moysés e Collares (2010),

A medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender. A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização. (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p.73).

Outro relato sobre dificuldade no/do processo de escolarização das crianças feita pela professora do segundo ano:

Profª 2º ano: “Eu acho que, ao mesmo tempo, que tem a família que participa às vezes, tem a família que não tem a possibilidade, por exemplo, um aluno boliviano que tem um problema de fono e não entende o que você está falando. O aluno fala bem infantilizado, já é um caso de outro tipo de problema, o pai também tem dificuldade de entender. Se a gente tivesse a ajuda de uma fono, por exemplo, tanto um aluno com baixa visão pega o caderno e começa a procurar as letras. É um entrave porque você não consegue avançar com o aluno. Fiz um caderno com linhas maiores e ampliei várias atividades. Tenho um autista, o Mizael, tenho uma estagiária que auxilia muito. Sinto falta de auxílio fora da sala de aula do fono, psicólogo, etc.”

De fato, os profissionais da Saúde são especialistas que por diversas vezes fazem falta no atendimento de muitas crianças, o que acaba prejudicando o seu desenvolvimento integral e a sua escolarização. Contudo, a questão a qual se destaca seja o fato de que as crianças são olhadas e avaliadas pelas suas faltas e não pelas suas potências. O planejamento, organização do espaço, tempo escolares são pensados para um padrão de ser humano, o qual na prática nega a diversidade de nossa espécie. Nota-se uma negação de trabalho e possibilidade de fazer pedagogicamente de forma diferente pela docente, pois talvez a estrutura e não PPP da escola sejam fatores que dificultam ou impossibilitam pensar diferente, a diferença, a diversidade e não o viés do distúrbio, a falta, etc..

Angelucci (2013) faz diversas considerações sobre os modos de vida os quais fazem as pessoas adoecer a partir da normatização de suas próprias formas de vida:

O movimento de profissionais contra a medicalização da vida relaciona-se a um projeto de construção de modos de atuação profissional que se comprometam com a ruptura da lógica de culpabilização do sujeito por ser quem ele pode ser, com a vida concreta que tem, considerada sua específica história. Em nenhum momento se trata de diminuir o sofrimento vivido pelas pessoas que se percebem em não conformidade com aquilo que foi estabelecido como normal e/ou saudável. Em nenhum momento se trata de cair em um relativismo científico e moral em que “tudo vale”. Mas, a todo momento trata-se sem de reconhecer que os sofrimentos individuais se constroem a partir das relações das condições de vida, da maneira como acolhemos ou afastamos as pessoas que não se (con)formam. (ANGELUCCI, 2013, p.12).

Muitas casos que envolvem os estudantes bolivianos apresentam uma natureza relacionada a questão da fala, como deve ser autista porque não interage e não fala com os outros, não olha para as outras pessoas, entre outras expressões utilizadas pelos educadores. Esta professora relata que a criança tem uma fala infantilizada e o pai tem dificuldade de entender. Parece incrível pensar no pressuposto da docente que todos devem vir em um padrão, em uma norma determinada pela escola, os que expressarem-se de forma diversa são “os problemas” da escola. Em um caso como desse estudante de origem boliviana será uma ótima oportunidade, talvez uma de suas únicas opções de interagir com muitas crianças, adultos num ambiente com projeto educativo. Aprenderão os valores, as normas, as culturas de uma sociedade e comunidade diferente de seu país de origem, talvez da própria cultura que vive em sua residência e comunidade. Esse aprendizado em lidar com a diversidade, parece ser uma conquista a ser perseguida por esta equipe escolar.

Outro relato sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes no ciclo de alfabetização foi feita pela professora do terceiro ano, conforme segue:

Profª 3º ano: *“Então eu tenho um aluno (...) que ele (...) na verdade são dois, um que a gente... os dois eu estou tentando encaminhar, um deles já fez alguns exames e ainda não tem nenhum laudo não fechou nada, mas tá procurando para ver (...) que são os dois que não estão alfabéticos ainda”.*

Pesquisadora: Mas o que você observa?

Profª 3º ano: *“É (...) um deles ele sempre está muito distante muito atônito é muito desatento fica muitas vezes com a mão dentro da boca, fica olhando para cima, olhando para a janela, quando a gente chama precisa chamar umas três vezes até ele perceber que a gente tá chamando ele, quando, por exemplo, você vai fazer uma atividade de matemática, aí eu sento para fazer com ele, aí eu falo olha você precisa juntar que eu tenho isso, isso, aí eu leio o probleminha, então o que a gente faz, para eu juntar isso com isso, tá aí ele começa a contar e quando termina ele já não lembra porque estava contando aquilo.*

Pesquisadora: Entendi, e o outro?

Profª 3º ano: *“O outro faz continha mas, ainda não lê, eu leio para ele e ele consegue fazer, agora a parte de leitura e escrita você vai fazendo com ele as atividades, o alfabeto ele não conhece todas as letras do alfabeto, eu posso escrever com ele todos os dias, que é o que a gente faz, todos os dias a gente escreve ou ele lê, mas se a gente vai escrever sozinho, na hora que ele tá escrevendo ele esquece alguma letra, aí ele pergunta que letra que vem depois dessa, se ele tá escrevendo alguma palavra eu falo ó coloca tal letra, mas que letra que é essa? Aí ele tem que ir ao alfabeto e começa desde o começo a, b, c (...) até chegar a letra....ele tem bastante dificuldade(...)”.*

Pesquisadora: E você sente dificuldade em lidar com esses alunos?

Profª 3º ano: *“Não é que eu sinta dificuldade eu senti é (...) gostaria de ter mais tempo para trabalhar com eles, porque dentro da sala de aula sou eu e eles, então enquanto os outros alunos estão fazendo outras atividades vou sentar perto deles, ajudar eles, porque sozinhos eles não conseguem fazer. E, muitas vezes também, as outras crianças querem atenção, têm dúvidas e querem perguntar alguma coisa, então, eu acho assim, essas crianças que estão sendo alfabetizadas para eles é ruim porque as vezes a gente tá fazendo alguma coisa e a gente tem que parar para dar atenção para o outro aluno que está com alguma dúvida, então eu acho que a gente acaba não ficando o tempo suficiente (...) eu não tenho tempo suficiente para dar a atenção que esse aluno precisa (...)”.*

O depoimento da professora parece um lamento, pois ela demonstra sentir-se penalizada pelo fato de os(as) educandos(as) não aprenderem. Isso pode ser um problema de escolarização de quem? Da professora? Do(a) educando(a)? Ou das condições estruturais que estão colocadas? Da família? É do processo democrático da escola? Ou pode ser do modo

como nos relacionamos com o diferente? O que a diferença nos mobiliza? O que nos impõe? A questão que incomoda refere-se ao estudante ou como me relaciono com tal situação?

O segundo relato desta professora refere-se a um estudante que foi abrigado em um SAICA, inclusive conheci o caso como CP da escola. A professora referiu-se sobre falha na memória, não conseguir lembrar das letras. Em conversa com a criança, ela expressou ter um desejo enorme de aprender, querer ler e escrever....foi emocionante ouvi-la. Após longa conversa me disse que estava muito triste porque tinha sido retirada da guarda de sua mãe porque moravam embaixo do viaduto e sua mãe bebia muito, então ela teve que ir para o abrigo. Disse que sua mãe costumava visitá-la aos finais de semana e ela ficava muito contente, mas começou a faltar e quase não aparece mais para vê-la. Disse que sente muito a falta dela queria voltar a morar junto dela, mas ela precisa parar de beber. O que mobilizou o olhar da pesquisadora foi que a dificuldade de aprendizagem instalou-se nessa menina, será que ela sempre teve essa falha na memória? Não sabemos. Mas a professora tem tentado muito, mas percebo que pede ajuda e o que quer é mais tempo de apoio a ela e aos outros para que consigam aprender o que está previsto no ano do ciclo. Com toda a diversidade de estudantes me pareceu que a fala dela aponta para a falta de recursos e tempo. O caso desta criança faz saltar as ideias de Arroyo (2011), quando afirma que,

Reinventar os convívios na escola pode ter um apelo especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas a que a infância e adolescência são submetidas em outros espaços sociais. Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência. Planejar e tratar pedagogicamente a construção de um tecido de relações e de convívios se torna dever de ofício. (ARROYO, 2011, p.27).

O relato da professora de leitura da escola traz aflição para os ideais educacionais aqui defendidos:

Prof. de Leitura: *“Gostaria que todos lessem, eu tenho alunos que não gostam e não querem ler. Eles não têm essa motivação, eles querem jogar, bater no outro, desenhar, eu tenho certa resistência de uma minoria. Gostaria que todos levassem livros, “mas a minha mãe pediu para eu não levar o livro porque ela não tem tempo para ler para mim”. Uma mãe me mandou um bilhete “Professora Carmem, por favor, não me mande livros que eu não tenho tempo para ler”. Respondi no caderno da aluna, Carol. Aí eu não mandei, no dia entreguei os livros para levarem e a menina começou a chorar e aí perguntei para a professora da sala o que fazer. Ela falou deixa! Naquele dia não emprestei. Em outro dia peguei uns livros que tenho da “marca famosa de pneus” de historinhas e disse que ela poderia pegar,*

pois não são tombados e mesmo que ela não me devolvesse não teria problema. Para alguns alunos que destroem os livros também tenho uma coleção “marca de bebida famosa” que são livros de contos de fadas e empresto para estes alunos que tem dificuldade de trazer de volta”.

Este trecho da entrevista parece que foi o inspirador do filme/livro “Escritores da liberdade” na cena em que aparece uma nova professora questionando porque aqueles alunos estigmatizados na escola não poderiam receber os livros de qualidade literária e somente os rasgados e sem valor literário. Nesta escola aconteceu exatamente isso, e pela professora que deveria dar o exemplo ou que tivesse uma prática muito boa em relação a leitura. Ah, e ela participa do horário coletivo de estudos da escola e não tem acúmulo de cargo. Explicação para isso? Pareceu que esta escola frequentemente o ditado “terra de ninguém” fazia sentido ao depara-se com práticas como a relatada anteriormente.

O sentido do texto é construído pelo leitor e se constituem em ilimitadas possibilidades de leitura, fazer com que educandos (as) tenham acesso somente a um tipo de leitura que mal é considerada como literatura, os coloca em uma posição de inferioridade frente ao conhecimento. Geraldi (1997) explica que,

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura. Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo. (GERALDI, 1997, p.108).

Percebeu-se que na fala da docente que o que não dá certo pesa como uma culpabilidade de cada um dos sujeitos, *eles não querem saber de nada, eles não gostam de ler, eles só fazem bagunça*, não há uma reflexão sobre o que se está oferecendo aos estudantes, se pode ser interessante ou não. Esta questão problemática adentra o campo da formação de professores, pois nota-se que pensar na diversidade docente também se faz necessário. Considera-se a grande representação de docentes com uma formação e atuação competente, ética, como também temos o contrário, e acredito que precisa-se despir de “melindres pedagógicos” e saber fazer autocrítica naquilo que se fez necessário. Afinal de contas, pensa-se em profissionais da Educação! Mas neste caso específico, a atuação da docente segue a cultura escolar que tem concepção tradicional de educação. O docente tem o saber e os educandos devem receber este conhecimento. Quando houver indisciplina ou

difficuldade de aprendizagem o problema é do estudante. O fracasso é do indivíduo! O primeiro capítulo do livro “Poemas Pedagógicos” traz um diálogo interessante entre Makarenko e o chefe do departamento de Educação da província de Khárkov com a mesma concepção apresentada pela professora, “delinquente”, “desinteressados”, conforme segue,

- Vá lá, você não é (...) Intelectuais sarnentos!...Eu procuro e procuro, temos uma tarefa tão grande pela frente: proliferam esses vagabundos, moleques abandonados – não se pode mais andar pela rua, até residências eles invadem. E só o que eu ouço é, isto é assunto seu, responsabilidade do departamento de Educação Pública...E então? (MAKARENKO, 2012, p.11).

Outro relato destacado, merecedor de análise, refere-se ao do Assistente de Direção:

Assistente de Direção: “Ah, um exemplo assim: ah um aluno tá bagunçando na sala, um exemplo, a direção não faz nada, a gente faz o que pode, chama o aluno “ah mas tem que mandar ele embora”, como que a gente pode mandar ele embora, você acha que a gente não gostaria que os alunos fossem embora e ficar só com os bonzinhos, então nessa parte as pessoas reclamam “a direção não faz nada” “fulano não faz nada” o que que a gente pode fazer mais? Então para o professor que está na sala de aula ele não pensa que a gente faz tudo o que pode “chama o pai, conversa com o aluno, se tiver que suspender, é o que a gente pode no momento que é viável para gente. Então as vezes eles não ficam contentes, não dá para agradar todo mundo”.

A fala do Assistente de Direção apresenta convicção e crença de que as respostas a serem dadas à comunidade escolar devam partir da direção e não da elaboração de um espaço coletivo de discussão sobre os problemas. As condutas avaliadas e julgadas como certas e erradas, parecem trazer uma crença em que os estudantes não são bons e não são merecedores de estarem na escola, mas a direção não pode tirá-los de lá. O profissional da educação está com convicção que o seu pensamento está coerente com a realidade escolar, que de fato não há outra possibilidade de trabalho e que seja o entorno que não adequa-se a sua equipe gestora e de professores. Outro trecho desta história real, que conta Makarenko (2012), em outra época numa terra muito distante de nosso país, com sentimentos, expressões ainda muito próximas do que ainda pode ser sentido pela experiência vivenciada. Assim é que,

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi,

que eu, precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (MAKARENKO, 2012, p.22).

Ainda em relação às dificuldades encontradas no ciclo de alfabetização o coordenador pedagógico relata que:

Coordenador Pedagógico: *“O professor que não faz horário coletivo é uma dificuldade muito grande porque fica bem mais restrito da gente ter esse contato, o professor não se abre para novas possibilidades, então não quer, não tem muito interesse e acha que o que era antigo era desse jeito e então fica muito difícil você ter essa troca, ehh acho que é mais isso em relação às dificuldades”.*

Ficou nítida a responsabilidade do professor na sala de aula em uma escola em que não há um PPP integrador.

Coordenador Pedagógico: *“E, voltando na questão daqueles alunos com dificuldade, aquela questão de você não ter respaldo de outra forma, tanto da família e como de órgãos públicos para você poder saber e direcionar que essa criança não está aprendendo, né, que no final do ciclo de alfabetização, a gente tem criança que não está alfabetizada que a gente vê uma dificuldade, que já passou pelo terceiro professor e não consegue ser alfabetizada, então a gente precisa investigar e não é na escola que a gente vai fazer isso. Então isso eu acho que é um dos pontos mais difíceis”.*

Pesquisadora: Você acha que as crianças que fracassam são as crianças que não tem que acabam se enquadrando nesse aspecto que não basta só a intervenção da escola é algo além da escola, é isso que impede que ela se alfabetize e fracasse na escola?

Coordenador Pedagógico: *“Ééééé”, não vou dizer que a escola não tem nenhuma parcela de culpa nisso né, podem ter crianças que passaram mais despercebidas na sala de aula ou por um motivo ou por outra dificuldade, mas para ela chegar no terceiro ano do ciclo, passou por mais de um professor diferente, e não conseguiu se alfabetizar, aí eu acho que não é uma questão da escola, do ensino, do método o que quer que seja. É uma coisa além disso que eu acho que se logo lá no primeiro ano a gente consegue que o professor que já é professor há alguns anos, ele no primeiro mês de aula ele já percebe. Não é estigmatizar a criança “ah essa não vai aprender”, já com a experiência que tem aqui os professores são de alfabetização, não saem do primeiro, segundo ano assim pulando muito de série, então eles tem uma experiência bastante grande, a maioria deles já fizeram cursos fora da escola de alfabetização, então eles têm um conhecimento grande. Então eles percebem quando a criança tem uma dificuldade maior. E aí vai passando de um ano para outro e a gente não consegue dar conta disso, então isso frustra muito a gente, tanto a mim, como aos professores é uma situação incômoda, depois eles ficam também que tem uma cobrança de estar alfabetizando no final do ciclo. E aí ele não*

está lá no quadro de aluno especial então você não tem nenhuma outra forma para não ter alfabetizado, então isso é uma coisa que incomoda muito”.

Dubet (2008) traz importante reflexão sobre o cenário apontado pelo coordenador pedagógico:

Grande parte da dificuldade das avaliações escolares vem do fato de que elas não são compreendidas. Na vida comum, um fracasso não é fatal, outras oportunidades se apresentarão; nas provas esportivas, uma derrota não impede de retornar a competição e de tentar novamente sua chance. Olhando mais de perto, nota-se que esse não é o caso da escola, onde reina uma obsessão pela idade “normal”, pelo aluno em atraso e pelo aluno adiantado, onde os abandonos praticamente impedem os retornos, onde os acidentes de percurso deixam traços indelévels nos boletins escolares... No momento em que cada um exalta a fluidez, a circulação nos cargos e as qualificações, no momento em que se explica aos alunos que eles deverão se preparar para ocupar vários empregos, o mundo escolar é de uma surpreendente rigidez. Não em suas leis e seus regulamentos, mas nos seus modos e rotinas. (DUBET, 2008, p.67).

Fundamental reflexão para pensar os relatos trazidos pelas vozes desses “trabalhadores educadores” da alfabetização. Há uma lógica no espaço escolar que parece impossibilitar qualquer tipo de mudança, com o que paira no ar “parece que é assim porque sempre foi assim”. A normalização e normatização instaladas continuam condenando crianças a carregarem aquilo que o campo educacional não deu conta ainda de responder. O que fazer com a diversidade humana? Estão todos na escola. E agora? Não conseguimos alcançar o êxito normatizado nas avaliações externas, matrizes curriculares com todos e todas. Nossa escola está ranqueada demonstrando índices de insucesso, pois os estudantes não conseguem desenvolver as habilidades/aprendizagens determinadas. Encruzilhada posta na mesa educacional e para as políticas públicas.

A resposta que se arrisca oferecer tem a direção do que parte da consideração de que mundo deseja-se, mais humano, mais justo e democrático. Será preciso comprometer-se com os saberes, culturas já existentes para compor com as matrizes educacionais estabelecidas. O projeto educativo não poderá ser copiado, reproduzido, mas questionar o que será oferecido para a comunidade educativa com todas as especificidades postas hoje, qual sejam elas na pauta na diversidade, que futuramente creio que será a norma: inclusão social, diferentes culturas, modos de viver e agir, conteúdos criados e escolhidos pelas comunidades educativas, espaços diferenciados, linguagens diferenciadas sem predomínio da escrita, base curricular

comum, enfim, criatividade, inovação e pensamento educacional atuante e construído na ação, interação, corresponsabilização e solidariedade.

3.3. Categoria 3. Gestão escolar e relações de poder

Esta categoria foi produzida a partir das entrevistas dos docentes e dos gestores da unidade educacional pesquisada e tem a intencionalidade de propor a reflexão sobre a natureza política da gestão escolar, no sentido decorrente do poder da capacidade humana de agir em conjunto com os outros, com a finalidade de construir uma vontade comum, em acordo com as ideias de Arendt (2000).

A importância da compreensão da natureza política da gestão escolar está no fato de perceber as relações de poder existentes e como impactam na cultura escolar expressas em uma entrevista de docente do ciclo de alfabetização:

Professora do 1º ano: “Elas (equipe gestora) me dão apoio, por exemplo, problema de faltar as aulas, peço para a Assistente de Direção ligar para a mãe do aluno que falta muito. Capacitação no PEA, aprendi muito com a CP e uso. No começo sobre análise de hipótese de escrita, situações problemas, tudo isso aprendemos no Projeto Especial de Ação. Sobre indisciplina peço para ligar para a mãe e a Assistente de Direção liga, nós descemos para conversar com a mãe”.

Os problemas do cotidiano da escola são resolvidos dentro de um paradigma tradicional, o poder é centralizado na figura do diretor e o seu Assistente. Parece não haver espaços mais democráticos para as próprias crianças enfrentarem os seus dilemas e aprenderem a buscar uma solução conjunta para as situações e experiências escolares.

E o que chama atenção é na legislação e no PPP da escola estar expresso a concepção de gestão democrática. Pareceu que somente no acesso a escola pela comunidade. O que nos interessou foi a forma como se lidou com este poder, se uma tendência mais ou menos democrática, tendo consciência da contribuição de Foucault ao explicar que

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2013, p.164).

A gestão escolar pode ser compreendida como ato político de seus gestores, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se nesse processo. Com isso, trabalham para que o seu modo de ver a instituição seja mantido, de modo que os outros sujeitos da instituição sejam levados a agirem como eles pretendem. (SOUZA, 2012).

A gestão escolar lida diretamente com as relações de poder, intermediária ou não, manifesta-se como um sistema de poder. Esse poder observa-se nas relações pedagógicas, administrativas, institucionais, interpessoais, dentre outras. O controle e a coordenação dos rumos da gestão escolar o qual exprime e manifesta a sua política escolar é o seu próprio objeto.

O diretor explicita a sua posição frente às últimas políticas públicas de alfabetização na RMESP:

Diretor: “ *Eu acho assim, quando era O Toda Força ao Primeiro Ano, foi um projeto que deu bastante suporte para os professores do primeiro ano, ter colocado a estagiária ajudou bastante e eu acho que esse projeto deu bons resultados porque o PNAIC não sei se ele é parecido ou se ele, porque eu não cheguei a estudar sobre o PNAIC. Só que assim, os professores aqui eles não participam da formação, eu acho que era importante participar né, que ia melhorar o desempenho deles, mas a maioria não que*”.

Pesquisadora: Você não sente o impacto do programa aqui na escola?

Diretor: “*Não muito porque como ninguém foi não recebe o material não é, para você ter o material você tem que ter professor lá participando, então a gente não teve. Eu acho assim, antes da gente ter o PNAIC era o CP dando a formação para eles porque tinha a formação para o coordenador voltada para “O Toda Força ao Primeiro Ano”, então tinham todas as aquelas orientações, ações, sugestões era tudo voltado na parte da alfabetização. Então quem trabalhava com eles era a coordenação. Outra coisa também que a gente continua fazendo, mas não sei nessa administração ou se é coisa dessa DRE, a questão da sondagem era cobrado tinha que mandar bimestralmente a sondagem para DRE e agora você não manda mais*”.

Pesquisadora: Você acha que isso era bom?

Diretor: “*Eu acho que era bom*”.

Pesquisadora: Mesmo sem eles usarem esses resultados.

Diretor: “*Porque na verdade você tinha a cobrança, tem que ter a porcentagem de alunos alfabetizados no final, porque para o professor pontuar, vamos colocar assim, o que move o professor é mesmo a parte do salário. E, aqueles que não têm a evolução eles querem ganhar o ponto do primeiro e segundo ano que continua tendo. Além dos pontos daquele ano, as três vírgulas alguma coisa, tem aquele outro modelo que dá uma*

pontuação, então mais para ter aquilo tinha os critérios, até tinha uma folhinha de avaliação que era preenchida e nessa folha você tinha lá e um dos requisitos era que você tinha que ter alcançado a porcentagem lá daquele ano. Eu acho que uma coisa que contribuía também era também porque assim você faz a sondagem e mesmo do primeiro ao quarto eles usavam a sondagem e de quinto ao oitavo que o negócio não é muito usado. Mas de primeiro ao quarto então eles vem, ah olha eu estou preocupado porque eu ainda tenho tantos silábicos, tenho tantos lá (...)”.

Pesquisadora: Mas você acha que então a preocupação deles é em relação a pontuação que vai reverter no salário?

Diretor: *“É porque o que move eles é isso porque tudo faz parte da avaliação para ter uma coisa assim e a cobrança que você tem que alcançar a meta”*.

Na análise deste trecho foi observada a crença que os instrumentos devam ser utilizados como **instrumentos de controle**. As explicações para as coisas que não dão certo sempre estão pautadas no domínio, controle, palavras que indicam um paradigma apresentado pelas próprias políticas públicas citadas. Esse ponto que merece destaque, pois caso não haja compreensão pelos gestores e professores do significado dessas avaliações, corre-se o risco de um desvio na compreensão da intencionalidade de alguns instrumentos de avaliação propostos. De qualquer forma, essa equipe gestora demonstrou apoiar-se nos instrumentos de controle propostos na administração anterior como punição e controle.

Paro (2011) argumenta que uma escola que não tem ingredientes democráticos em sua estrutura *não precisa de uma estrutura democrática para se instalar* (grifos do autor), pois é provável que a sua lógica seja excludente e o ato de aprender esteja extrínseco ao sujeito, *já que a escola não é capaz de fazer o ensino intrinsecamente motivador e desejável*. Infelizmente, percebe-se que esse conceito de educação cabe e realiza-se em muitos espaços escolares. O autor ainda destaca que:

Uma educação que não assume a condição de sujeito do educando aplica-se muito bem na escola hierarquizada que temos; uma educação que se resume à passagem de “conteúdos” pode dar-se muito bem com as disciplinas estanques e com a grade curricular restrita a conhecimentos e informações; uma escola incapaz de fazer-se competente precisa de um currículo seriado, em que a “passagem” ou “retenção” em uma determinada série funciona como medida da maior ou menor culpa do aluno por seu não aprendizado. (PARO, 2011, p. 25).

O contrário de uma concepção de gestão autoritária onde o poder localiza-se nas mãos do diretor, sendo ele a autoridade máxima no interior da escola com tradição autoritária,

com organização autoritária, se articula com interesses autoritários de uma minoria e dirige-se contra os princípios de gestão democrática.

Observa-se que na escola pública, por incrível que pareça, ainda hoje em pleno século XXI, a sua prática ainda mostra-se muito autoritária. Percebem-se muitos trabalhadores na Educação com discursos progressistas que expressam ideias na perspectiva de participação democrática da comunidade escolar. Contudo, nota-se muitas vezes uma falsa democracia, pois quando se mostra necessário permitir a expressão de uma ideia pode ser porque o lugar dessa participação democrática não esteja assegurado.

Os processos democráticos no interior das escolas públicas demonstram fragilidade, pois se acredita que o serviço público que deva atender aos interesses e necessidades dos cidadãos que se utilizam dele, especialmente os(as) educandos(as) e toda comunidade escolar.

Paro (2000) explica que a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade, pois não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

A partir da vivência no espaço escolar, reconhece-se a dificuldade de articular as pessoas da comunidade escolar. Contudo, propõe-se a reflexão que se a escola não participa da vida em comunidade, por que a comunidade participaria da vida na escola? Os problemas decorrentes deste distanciamento podem explicar grande parte do fracasso de muitos projetos educacionais propostos nas escolas públicas. Por melhor intencionados que sejam, tomam decisões em nome da comunidade sem antes ouvi-la e criar condições favoráveis a sua participação.

O Assistente de Direção também justificou a não participação dos docentes nos cursos de formação de alfabetização, com a seguinte justificativa:

Assistente de Direção: “É complicado eu vejo assim o professor é um profissional que é muito exigido então na hora de fazer curso ele está tão cansado que ele não tem muito interesse, pela remuneração, é o que eu estava falando hoje segurança, saúde e educação são os menos valorizados aqui, então são profissionais que ganham pouco, trabalham demais, chega na hora de estudar eles querem também descansar um pouco a cabeça, então eu acredito que faz falta, lógico, a formação, lógico, mas a gente também tem que ver que a vida do professor não é fácil, ele é muito cobrado, exigido, é pai, são os alunos que cada vez estão mais difíceis...só que eu não sei o que a gente pode fazer para melhorar a educação do nosso país, porque a gente tá indo para cada vez mais baixo no ranque”.

Foi interessante a explicação sobre as dificuldades dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem. Fez-se uma explicação em consequências da organização caótica da escola em que os problemas não são trabalhados e esgota o professor, o gestor relatou que tem praticamente só um coordenador para trabalhar com os docentes, mas há uma convicção de que o que está errado é a sociedade em sua organização, a comunidade atendida, a escola não tem nada a ver com isso, pois relatou que fazem a parte deles e que não se sabe como lidar com os problemas. Talvez aqui esteja justificativa do paradigma conservador contrário a gestão participativa democrática e a inserção dos saberes, culturas da comunidade escolar. O olhar do profissional parece unívoco para as questões apresentadas, sob a qual Jacomini explica que

Na pedagogia tradicional, a metodologia privilegiada é a aula expositiva e o trabalho individual. Essa forma de ensinar exige certa homogeneidade dos processos de aprendizagem, dificilmente encontrada em sala de aula. Os alunos que não se adaptam a esse procedimento de ensino geralmente são tidos como alunos com dificuldades de aprendizagem e entram nas estatísticas dos reprovados. (JACOMINI, 2010, p.57-58).

Observou-se no cotidiano da escola pública pesquisada que o poder de mando pode ser uma forma de dominação que segundo Weber (2004),

O poder de mando pode ter uma modesta aparência e o chefe quase sempre pode ser considerado como um “servidor” dos dominados. Isto ocorre quase sempre no chamado governo diretamente democrático. Se chama democrático por duas razões que não coincidem necessariamente: 1) porque se baseia na suposição de que todo o mundo está em princípio igualmente qualificado para a direção de assuntos comuns; 2) porque reduz ao mínimo o alcance do poder de mando. (WEBER, 2004, p.701).

O poder de mando (Weber, 2004) foi um dos aspectos explicitados no diálogo entre a pesquisadora e o assistente de direção sobre a relação do trabalho dos gestores da escola com o trabalho no ciclo de alfabetização:

Assistente de Direção: *“Há relação, nós todos somos educadores participamos, só eu como eu fico mais na parte administrativa, eu não fico diretamente ligada né (...) da parte da alfabetização, mas a gente procura participar, ajudar, favorecer, fazer um clima de favorecer o aprendizado do aluno, eu não vou para a parte prática, mas a gente tá aqui na retaguarda para que tenha um ambiente favorável, propício, colaborando com as professoras, com uma porção de coisas, eu fico na parte administrativa e da disciplina, vamos dizer assim, dos alunos”.*

Pesquisadora: Dá uns exemplos para ilustrar isso só para a gente entender o que você falou.

AD: *“No que pode ajudar? Assim por exemplo, a professora diz: “Ah eu preciso fazer um teatrinho, preciso de tal sala”, então a gente procura ajudar, ver onde dá para fazer, é como se diz, viabilizar a coisa que ela precisa, o que precisa de material, às vezes, precisa de um xerox não tá lá, aí a gente quebra-o-galho, faz aqui na secretaria, tudo em prol do aluno, da alfabetização do aluno”.*

Na escola há uma variação entre as formas de dominação, assim como em qualquer esfera social. Weber (2004) distingue algumas formas de dominação:

Dominação racional-legal: a obediência não se deve às pessoas, mas aos regulamentos, os quais, de sua parte, normatizam inclusive o processo de obediência; *Dominação tradicional*: sustentada na crença ao poder decorrente da tradição do dominador, obedecendo-se a este por fidelidade pessoal do servidor à própria tradição; *Dominação carismática*: baseada na devoção à pessoa do dominador e às suas capacidades. (WEBER, 2004, p.707-713).

Weber explica que as relações de poder na escola materializam-se nos próprios processos de gestão, ou seja, fundem-se gestão e poder. Destacam-se alguns trechos dos relatos para explicar os três tipos de dominação citados:

Dominação racional-legal

Professora do 3º ano: *Coordenação sim, só (...) porque não tem (...) para os outros trabalhos é parte administrativa, o Coordenador Pedagógico é direto com a gente.*

Percebe-se que a docente concorda com a fala do diretor e o Assistente de Direção que não se envolvem na parte pedagógica.

Dominação tradicional

Profª 2º ano: *“Olha, eu vejo assim, eu tenho uma coordenação, uma direção, uma assistente de direção, eu tenho uma liberdade muito grande de trabalho, então, eu tenho uma liberdade muito grande de trabalho, nunca tive restrição ao trabalho que desenvolvo. Toda vez que eu solicitei alguma*

coisa para facilitar o desenvolvimento do meu trabalho, em relação a espaço para eu trabalhar, eu sempre fui atendida. Nesse aspecto eu vejo que os gestores aqui eles são facilitadores para o meu trabalho”.

Nota-se que mais uma docente que referenda o trabalho da gestão na questão administrativa e neste caso que auxilia a parte pedagógica. As falas levam a compreender que a infraestrutura tem sido muito cuidada pelos gestores, em uma perspectiva assistencial. Não houve relatos de trabalhos colaborativos entre docentes e gestores.

Dominação carismática

Professora 1º ano: “Bom, toda vez que eu preciso, de um texto, ou seja, uma dúvida, sugestões, estão sempre me ajudando, olha dá para você trabalhar com uma aula de leitura a mais? Eu sempre tenho a participação deles”.

Muitas vezes no interior da escola emergem crises advindas de conflitos entre os gestores e pequenos grupos, os quais se negam a participar ou atender aos mandos ou combinados realizados entre o coletivo de profissionais. Souza (2012) observa que quanto mais formal a instituição, mais grupos informais ela criará e, com isso, a necessidade de compreensão que os processos de gestão das organizações formais e das informais que se criam, estabelecem diferentes relações de poder. Com isso, o que se percebe é que a dominação e controle das pessoas seja pelo modo formal ou informal, que tem implicância significativa nas relações organizacionais.

Em toda a sociedade é possível sentir e ver o poder em todos os lugares, na mídia, na rua, nas instituições públicas, privadas, na família, nas entidades de classes, entre tantas outras. Bourdier (1989) explica que há uma espécie de “*círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma*” e que é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais ignorado, portanto reconhecido. O autor chama de poder simbólico, essa forma invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Verificou-se na escola pesquisada a forte influência da gestão escolar sobre a equipe, contudo com formas simbólicas muito sutis, como a expressa a seguir no questionamento sobre as dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador no cotidiano escolar:

Assistente de Direção: *“Dificuldade, assim, às vezes as pessoas querem coisas que não dá para fazer então fica difícil e para você ter que agradar todo mundo é difícil então sempre você vai ter alguém que está insatisfeito, aí ela não fez, não ajudou, não colaborou, essa é a parte mais difícil tratar com o ser humano, pra mim é essa parte que eu acho mais difícil porque às vezes não dá para você fazer tudo você também não é perfeito esquece alguma coisa sempre tem as pessoas te pichando, essa é assim a que eu sinto a parte mais difícil é o ser humano, aquela parte de relacionamento para poder agradar todos, fazer para todo mundo o melhor”.*

Pesquisadora: Você pode dar um exemplo?

Assistente de Direção: *“Ah, um exemplo assim: ah um aluno tá bagunçando na sala, um exemplo, a direção não faz nada, a gente faz o que pode, chama o aluno “ah, mas tem que mandar ele embora”, como que a gente pode mandar ele embora, se acha que a gente não gostaria que os alunos fossem embora e ficar só com os bonzinhos, então nessa parte as pessoas reclamam “a direção não faz nada” “fulano não faz nada” o que que a gente pode fazer mais? Então para o professor que está na sala de aula ele não para pensar que a gente faz tudo o que pode “chama o pai, conversa com o aluno, se tiver que suspender, é o que a gente pode no momento que é viável para gente. Então as vezes eles não ficam contentes, não dá para agradar todo mundo.”*

Parece bem interessante a fala do Assistente de Direção no sentido de apresentar uma convicção e crença que as respostas que devem ser dadas a comunidade escolar deve partir da direção e não de um espaço coletivo de discussão sobre os problemas, a impressão é uma expectativa entre o que é certo ou errado e também o que coloco em destaque é que acredita que os alunos que não são bons em sua concepção não deveriam estar lá, mas não pode fazer nada por isso. Como explicar esta crença do profissional, ela está muito certa que o seu pensamento está coerente com a realidade escolar e é o entorno que não adequa-se a sua equipe gestora e de professores.

Para compreender as diferentes manifestações do poder simbólico na sociedade, Bourdieu (1989, p.8-9) explica que os “sistemas simbólicos” – arte, religião, língua – como estruturas estruturantes utilizam-se de instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objetivo e são estruturados por meios de comunicação (língua ou culturas, discurso ou conduta). Define que os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social e que a expressão do poder manifesta-se pela divisão do trabalho tanto manual como intelectual, imprimindo a função de dominação. Para exemplificar a função de dominação, apresenta-se trecho da entrevista do coordenador pedagógico ao ser questionado sobre as dificuldades do professor alfabetizador para consolidar a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Coordenador Pedagógico: (...) *“O professor que não faz horário coletivo é uma dificuldade muito grande porque fica bem mais restrito da gente ter esse contato, o professor não se abre para novas possibilidades, então não quer, não tem muito interesse e acha que o que era antigo era desse jeito e então fica muito difícil você ter essa troca, ehh acho que é mais isso em relação às dificuldades”.*

É nítida a sobrecarga do professor na sala de aula em uma escola em que não há um PPP integrador do currículo escolar. Mas, também fica nítido a paralisação do coordenador pedagógico frente a resistência do docente em participar de estudos atuais, como se esta responsabilidade fosse somente do docente, uma vontade individualizada.

Coordenador Pedagógico: *“E, voltando na questão daqueles alunos com dificuldade, aquela questão de você não ter respaldo de outra forma, tanto da família e como de órgãos públicos para você poder saber e direcionar que essa criança não está aprendendo, né, que no final do ciclo de alfabetização, a gente tem criança que não está alfabetizada que a gente vê uma dificuldade, que já passou pelo terceiro professor e não consegue ser alfabetizada, então a gente precisa investigar e não é na escola que a gente vai fazer isso. Então isso eu acho que é um dos pontos mais difíceis”.*

Pesquisador: Você acha que as crianças que fracassam são as crianças que acabam se enquadrando nesse aspecto que não basta só a intervenção da escola é algo além da escola, é isso que impede que ela se alfabetize e fracasse na escola?

Coordenador Pedagógico: *“(...) éééé’, não vou dizer que a escola não tem nenhuma parcela de culpa nisso né, podem ter crianças que passaram mais despercebidas na sala de aula ou por um motivo ou por outra dificuldade, mas para ela chegar ao terceiro ano do ciclo, passou por mais de um professor diferente, e não conseguiu se alfabetizar, aí eu acho que não é uma questão da escola, do ensino, do método o que quer que seja. É uma coisa além disso que eu acho que se logo lá no primeiro ano a gente consegue que o professor que já é professor há alguns anos, ele no primeiro mês de aula ele já percebe. Não é estigmatizar a criança “ah essa não vai aprender”, já com a experiência que tem aqui os professores são de alfabetização, não saem do primeiro, segundo ano assim pulando muito de série, então eles tem uma experiência bastante grande, a maioria deles já fizeram cursos fora da escola de alfabetização, então eles têm um conhecimento grande. Então eles percebem quando a criança tem uma dificuldade maior. E aí vai passando de um ano para outro e a gente não consegue dar conta disso, então isso frustra muito a gente, tanto a mim, como aos professores é uma situação incômoda, depois eles ficam também que tem uma cobrança de estar alfabetizando no final do ciclo. E aí ele não está lá no quadro de aluno especial então você não tem nenhuma outra forma para não ter alfabetizado, então isso é uma coisa que incomoda muito.”*

Bourdieu afirma que as produções simbólicas como instrumentos de dominação manifestam ideologias como produto coletivo que apresentam interesses universais ao conjunto do grupo. Complementa com a definição que a cultura dominante busca assegurar a comunicação imediata entre todos os seus membros, distinguindo-os das outras classes, portanto, a desmobilização das classes dominadas para a legitimação das hierarquias. Este efeito ideológico da cultura dominante, explica, une e separa as culturas de uma sociedade, sendo um instrumento de distinção das culturas, em prol da dominante. Insere-se outro trecho da entrevista do coordenador pedagógico como ilustração desta definição:

Coordenador Pedagógico: *“É aí assim, isso já vem a longo tempo, o trabalho primeiro é fazer a sondagem de como os alunos estão chegando (...).”*

Como acredita que a primeira avaliação a ser feita é a sondagem de hipótese de escrita dos estudantes, desconsiderando a investigação das condições de letramento da comunidade escolar, questões sociais e culturais da comunidade escolar, das instituições parceiras, dos serviços públicos do território, entre outras possibilidades.

Coordenador Pedagógico: *Continuação (...) o que sabe e o que não sabe e a medida que vai tendo uma evolução eles trabalham em duplas com as crianças, com a proximidade do conhecimento deles, trabalha em grupos, trabalha na lousa, com o grupo todo ela fazendo ela sendo a escriba. Nos primeiros anos tem estagiária do TOF¹⁰⁷ que ajuda também nesse trabalho para a professora também poder estar dando atenção para os alunos com mais dificuldade, temos também nas classes com alunos com necessidade especial estagiária que ajuda também do CEFAI, para estar atendendo essas crianças e a gente tá no dia-a-dia ali com eles, vendo as dificuldades e acompanhando para poder ter a evolução necessária. Com matemática muita coisa exposta na sala para ter um clima para eles poderem consultar tanto o alfabeto como o quadro de números, a lista de nomes o que eles estão aprendendo, então tudo isso para facilitar a alfabetização. A saída deles para a biblioteca com contação de histórias para desenvolver o gosto pela leitura, acho que por aí (...).”*

Pesquisadora: E que material elas consultam para planejar?

Coordenador Pedagógico: *“(...) elas consultam os direitos de aprendizagem, o que foi colocado esse ano”.*

É surpreendente a falta de autonomia que a equipe da escola demonstra, o que também foi percebido na entrevista do Assistente de Direção. Eles planejam as ações em

¹⁰⁷ “Toda Força ao Primeiro Ano” – Programa Ler e Escrever – implantado na gestão de 2005 a 2012, na PMSP.

função do que será cobrado ou então, do que é pedido, não pararam para pensar e analisar a problemática da escola e propor ações próprias parece que fazem o que vem de fora, ou seja, denota-se que é seguido sem a necessária criticidade e o Coordenador Pedagógico não o critica, ou ao menos, realiza uma reflexão crítica.

Coordenador Pedagógico: *“(...) os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, usam os materiais anteriores que elas ainda consultam, tem ainda, o caderno de apoio e aprendizagem que ainda é usado. Tem o livro didático, mas isso fica mais de escanteio. Tanto o caderno de apoio como as orientações curriculares elas já estão mais dentro daquilo que a criança precisa”.*

Pesquisadora: O livro didático elas não usam?

Coordenador Pedagógico: *não assim, eventualmente não é uma coisa assim (...) pelo menos no ciclo de alfabetização não é tão usado, porque acaba ficando o foco mais em português em matemática (...).*”

Infelizmente existe uma crença na equipe escolar que a execução de tarefas expressas nos materiais veiculados pelo poder público são suficientes para alfabetizar as crianças. O conhecimento é tratado de forma fragmentado nessas duas áreas, não se possibilita a construção de pensamento científico, histórico, social e cultural, o tempo todo são conteúdos específicos como se não existisse “vida fora da escola”.

Coordenador Pedagógico: *“(...) natureza e sociedade entram na grade curricular mas, não com enfoque tão grande.*

Bourdieu afirma que as relações de comunicação são de modo inseparável, relações de poder que dependem de forma e conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelas instituições envolvidas nessas relações. O autor explica que,

Os instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que “os sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 1989, p.11).

O diretor relata que para a elaboração do PPP da escola utilizou-se dados coletados há seis anos, conforme transcrição do seu relato:

Diretor de escola: *“A última pesquisa que foi feita ela tem mais de seis anos, então os dados dessa última são os nossos que nós utilizamos. O que a gente sabe é que, parte dos alunos, são da comunidade X, a maioria né, nós temos alunos que moram do outro lado dessa rua na frente da escola e aí moram em casa, apartamento, tem alguns alunos que são da Av. Y, então uns do lado de cá da avenida e os que moram do outro lado da avenida tem transporte gratuito porque a avenida é considerada barreira física e temos alunos também de cortiço, que não se fala mais cortiço eles chamam de pensão, mas também são áreas de prédios invadidos da avenida ao lado da escola, então são tanto de cá como de lá”.*

O discurso ideológico cumpre esta finalidade de domesticação, pois pretende anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, unificando os pensamentos, linguagens e realidade, com o intuito de identificar todos os sujeitos sociais a partir de uma imagem da classe dominante. (CHAUI, 2006). Expressão materializada no discurso do assistente de direção, conforme segue:

AD: *“Eu sei que é uma comunidade bem carente, bem misturado aqui tá, só que o maior número de crianças são carentes, moram não em favela, mas comunidade, não é mais favela é comunidade. São casas de madeira, tem de tijolo.”*

Pesquisadora: Você já foi até lá? Conhece?

Assistente de Direção: *“Não só passei na porta”.*

Pesquisadora: Porque me parece que não é qualquer pessoa que pode entrar!

Assistente de Direção: *“Eles não gostam de gente circulando. Eu evitei de ir lá, nunca fui.”*

Ficou a impressão que a idealização desta situação vem a partir de significados construídos pela mídia impressa e televisiva, principalmente, pois mais uma funcionária da escola que está há mais de trinta anos na mesma escola e nunca conheceu a comunidade que frequenta. Será que isto é importante? Mudaria algo? Parece uma resistência em ver aquilo que talvez não suportaria olhar e sem condições ou possibilidade em lidar com a situação.

Brito (2011) aponta que os discursos presentes na comunidade escolar deveriam subsidiar todas as ações institucionais. Contudo, o que se percebe no cotidiano escolar é que as ações são planejadas em função dos discursos hierarquicamente dominantes. Situação expressa no relato do diretor e seu assistente:

Diretor: *“Então, os pais que a gente acha que tem mais necessidade de participar, a gente tem mais dificuldade que eles participem. Então a gente tem alguns pais que são bastante participativos que são aqueles em que os alunos têm um melhor desempenho aqui na escola. E os alunos que são mais problemáticos os pais não participam. Então é bem difícil eles virem nas reuniões mesmo mandando várias convocações eles não vem, e é mais difícil essa participação”.*

Assistente de Direção: *“É o que eu te falei, é misturado aqui. Tem pais que participam bastante ativamente, mas a maioria são bem relapsos, não participam. Trazem o filho para a escola, mandam para a escola e já acham que estão fazendo a parte deles, a maioria”.*

Pesquisadora: vocês entram em contato?

Assistente de Direção: *“A gente tenta entrar por telefone, mas eles nem deixam o telefone para a gente não ficar incomodando, às vezes eles até vem, mas não é uma comunidade que é participativa no dia-a-dia, você manda bilhete (...) olha (...) os pais não olham o caderno, a gente sente que eles acham que a obrigação deles é mandar para a escola”.*

Chauí (2006) explica que a coerência ideológica apresentada em tais discursos garante força por ser um discurso lacunar, ainda não preenchido, no qual termos ausentes garantem a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado. A autora diz que o que acontece é que *as ideias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações, mas, na ideologia*¹⁰⁸, *os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas ideias.*

O discurso competente¹⁰⁹, expressão adotada por Chauí é uma das formas instituídas, por meio da linguagem, para realizar-se no mundo. Relata que podemos dizer que o discurso cientificista é hipervalorizado, assim é a linguagem institucionalmente permitida e autorizada, tendo os seus interlocutores direito de falar e ouvir em determinadas circunstâncias e espaços sociais, previamente definidos.

Alguns dos discursos cientificistas presentes no interior das escolas são as explicações para o fracasso escolar de muitos educandos que não conseguem atender as expectativas colocadas para cada ano do ciclo. A justificativa para tais dificuldades são

¹⁰⁸ [...] não é apenas a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação em uma sociedade fundada na luta de classes, como não é apenas a inversão imaginária do processo histórico na qual as ideias ocupariam o lugar dos agentes históricos reais. [...] forma específica do imaginário social moderno, é a maneira necessária pelo qual os agentes sociais representam para si mesmo o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. [...] é um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensinam” a conhecer e a agir. (CHAUÍ, 2006, p.15).

¹⁰⁹ [...] o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 2006, p.19).

explicadas pelos nomeados transtornos de aprendizagem, citados e explicados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM)¹¹⁰. Destaco a fala do coordenador pedagógico considerando que os primeiros a identificarem questões sérias, muitas vezes relacionadas ao campo da saúde são os educadores, o que pretende-se alertar é o exagero de culpabilização dos educandos pelo seu não aprendizado.

Coordenador Pedagógico: “(...) a questão que a gente vê quando as crianças tem uma dificuldade maior na aprendizagem você vai tentar investigar o porquê disso né, não é uma coisa natural porque cada um tem o seu ritmo, um certo tempo e que tem três anos para se alfabetizar. Mas quando você vê que foge da normalidade, teria que estar investigando a situação por que esta criança não está aprendendo. Aí você não tem um caminho fácil de estar encaminhando esta criança e chegando até os finalmente de saber o que acontece. Então acho tudo muito devagar, até você conseguir fazer um encaminhamento, até que você consiga que os responsáveis levem e, consegui né, acho que tinha que ter uma parceria mais rápida né, da escola com os órgãos de saúde para poder atender essa criança, essa família pra tentar resolver mais rápido também essa questão do aprendizado.”

Muitas crianças têm sido encaminhadas para os CAPSI com este tipo de queixa escolar e a equipe da saúde tem relatado que em muitos dos encaminhamentos realizados pelas escolas não há nada de anormalidade com a criança.

Essas explicações e citações sobre o poder simbólico são importantes na observação da gestão escolar, na medida em que a dominação explícita nem sempre explicam as razões acerca das decisões e encaminhamentos, controles e avaliações escolares. (SOUZA, 2012, p.169).

Para exemplificar esta questão destaca-se que o valor dado as avaliações previstas no ciclo de alfabetização foram compreendidas pela equipe gestora da seguinte forma:

Coordenador Pedagógico: “Da ANA ainda não chegou. Da Provinha Brasil, ainda não chegou a análise neste ano, foi só feita no início do ano e mandado os resultados; não temos essa devolutiva, é bem demorado né!”

Pesquisadora: Do ano passado já chegou?

¹¹⁰ [...] é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association* - APA). É usado ao redor do mundo por clínicos e pesquisadores bem como por companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos. Fonte: Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Manual_Diagn%C3%B3stico_e_Estat%C3%ADstico_de_Transtornos_Mentais Acesso em: 22 fev.2015.

Coordenador Pedagógico: *“Não, não temos não. Acaba sendo muito demorado você não tem (...) acaba se perdendo né (...) porque aí já está num outro momento, aquilo fica difícil de retomar, realmente.”*

Assistente de Direção: *“(...) quem cuida disso é a coordenação.”*

Nota-se que, ainda nos dias de hoje, a construção de uma concepção de educação emancipatória mostra-se incipiente como realidade das escolas públicas no Brasil. Becker apud Adorno (1995) explica que no sistema educacional da Alemanha existia uma situação de estruturação tríplice na educação, a qual não foi superada, sejam as escolas para os denominados altamente dotados, escolas para os denominados medianamente dotados e escolas para os desprovidos de talentos, onde se encontram prefiguradas uma determinada “menoridade inicial”. Aponta para a necessidade de superação de um sistema educacional restritivo, por meio do esclarecimento do que se entende por falso conceito de talento, contido nos processos educacionais. A proposta de superação dessa condição de escola, encontra respaldo na reflexão, ainda contemporânea, de Adorno (1995) quando assinala que,

[...] uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo...isso não significa emancipação mediante escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo. (ADORNO, 1995, p.170-171).

Também é significativo considerar que a própria organização, no mundo contemporâneo, com base a uma ideologia dominante exerce forte pressão sobre as pessoas, condição essa a ser refletida nos processos de emancipação.

Estas considerações evidenciam as questões políticas da gestão escolar impele buscar a compreensão das ações e reações no fazer cotidiano do gestor escolar, com o intuito de potencializar alternativas na política educacional, no que se refere à democratização do direito à educação e a sua gestão, mais especificamente, em uma escola no município de São Paulo:

Nesta categoria , tendo em vista as questões e os objetivos que nos movem, evidenciou-se a face política da gestão escolar, os aspectos democráticos, as relações de poder e questões sobre emancipação.

Com estes desafios apontados de vir a ser em mundo que já existe e encontra-se em permanente processo de transformações com as gerações vindouras, avançamos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que não sei fazer desmancho em frases.
Eu fiz o nada aparecer.
(Represente que o homem é um poço escuro.
Aqui de cima não se vê nada.
Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver o nada.)
Perder o nada é um empobrecimento.
Manoel de Barros¹¹¹*

A presente tese buscou contribuir na identificação, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, dos avanços e dos retrocessos no processo de alfabetização da RMESP. O levantamento no acervo da memória técnica documental da SMESP e a pesquisa de campo realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da RMESP, foram as fontes de dados utilizadas nesta investigação.

As pesquisas desenvolvidas tiveram como referencial a seguinte questão norteadora: As políticas públicas da RMESP têm oferecido oportunidades de qualificar socialmente o processo de alfabetização?

As descobertas iniciais foram resultantes das histórias identificadas, a partir da análise documental realizada junto a 185 (cento e oitenta e cinco) documentos os quais continham como palavra-chave, “alfabetização”. Tais documentos revelaram e desvelaram políticas públicas na SMESP. Foi identificada, inicialmente, diferença quantitativa expressiva de documentos produzidos em cada gestão. Nesse processo de identificação de documentos foi possível identificar que a quantidade gerada não significou coerência; o que se quer afirmar na relação entre a quantidade apresentada e mudança nos resultados das aprendizagens dos(as) educandos(as) é que a qualidade de produção documental não está associada necessariamente à quantidade produzida.

Analisando o conjunto expresso na quantificação da documentação produzida nos diferentes períodos históricos e ações das formações propostas em muitos dos documentos analisados, pode-se observar certa regularidade nas **metodologias adotadas com** cursos de curta e média duração, constância de encontros mensais, pautas definidas pelos executores dos cursos, objetivos definidos, problemas de aprendizagem quantificados por série/ano/escola, disciplina/área do conhecimento. Ações desenvolvidas a partir de

¹¹¹ Com pedaços de mim eu monto um ser atônito. [14. Desejar Ser – 2ª Parte]. In: BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. São Paulo: Leya, 2013.p.40.

porcentagens de não aprendizagem nas séries/anos de alfabetização. Produção de materiais tanto para docentes, como para discentes, diferenciando-se quantitativamente em cada gestão. Ações realizadas com grande quantidade de profissionais em cada grupo de formação. Em algumas gestões foram percebidas desenvolvendo práticas democráticas, com a inserção de discussões sobre colegiados, gestão participativa, entre outras, consideradas progressistas.

Ao longo deste período pesquisado, percebeu-se que ocorreram esforços significativos para localizar as **dificuldades dos docentes e dos discentes** em seus problemas tanto no ensino como na aprendizagem, com base em metodologias e conteúdos da língua portuguesa no processo de alfabetização, mas também foi possível observar que, em algumas gestões, não foram considerados aspectos pertinentes ao **redimensionamento do currículo**, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim é, que de acordo com Paro (2011),

[...] abarcar a cultura em suas múltiplas dimensões, o suposto básico é que, para a formação do estudante desse nível de ensino, não bastam os conteúdos de conhecimentos e informações que compõem as disciplinas escolares tradicionais, embora tais conteúdos não devam, em nenhuma hipótese, sofrer restrições. O que é urgente é que conteúdos importantíssimos, que hoje são minimizados ou completamente ignorados, ganhem o seu lugar de importância no currículo. (...) É a cultura em seu sentido pleno, que abarca tudo o que é produzido historicamente pelos seres humanos, que precisa ser considerada como matéria-prima do currículo quando o que está em jogo é o atendimento do direito do cidadão, numa sociedade democrática. Por isso, conteúdos relacionados à arte, à ética, à política, ao cuidado pessoal, ao uso do corpo etc. devem ser incluídos no rol de elementos culturais componentes dos currículos do ensino fundamental. (PARO, 2011, p.228).

Porém, para esta conquista nota-se necessário a **participação democrática** da comunidade escolar na composição e execução das políticas públicas de alfabetização, pois se percebe que muitas tentativas foram realizadas considerando crenças e pressupostos de cada período histórico. O que ainda nota-se necessário são ações de elaboração coletiva de propostas formativas menos ideológicas e 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.

Aproximar o currículo de alfabetização às discussões sobre: as teorias curriculares, a historicidade do currículo de alfabetização praticado na RMESP, o Sistema de Garantia de Direitos das crianças e dos adolescentes, a articulação da RPS, o pertencimento da

comunidade escolar na construção coletiva do PPP, 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, é ainda uma tarefa que se mostra frágil no processo de construção de políticas públicas educacionais.

Percebe-se a necessidade de trazer um diálogo mais franco e ético nos encontros de formação com os educadores da RMESP sobre os problemas que os/as afligem e extinguir discursos ideológicos que interessam somente para alguns e outros, mas que se distanciam das realidades dos profissionais educadores(as) que exercem os seus fazeres no espaço escolar e lidam cotidianamente com situações de alta complexidade. Percebe-se a necessidade de empenho na construção de espaços coletivos de elaboração e produção de saberes para o enfrentamento de problemas na escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foram identificadas condutas ingênuas e com falta de conhecimento da realidade da RMESP nos diferentes momentos históricos das políticas públicas, pois as avaliações explicitadas trouxeram as interpretações de agentes externos que coletaram e tabularam os dados sobre as escolas, sobre os docentes e sobre os discentes, agora também sobre as famílias e sobre a comunidade escolar. O que ficou explícito foi que não houve escuta das vozes dos(das) educadores(as), discentes, familiares, comunidade escolar, pois elas são produzidas/representadas por outrem, assim, percebeu-se uma mediação entre os fatos reais, as metas educacionais, os interesses políticos e as empresas contratadas para tal produção. A educação pública mercantilizada.

O que se pensou foi que talvez seja por alguns destes motivos elencados que as unidades escolares não se reconheçam nos resultados produzidos pelas **avaliações externas**, como observado na escola pesquisada, pois não ocorreu nenhuma articulação com o que foi produzido pela Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil. Contudo, percebem-se as diferentes finalidades desses resultados enquanto análise dos sistemas de ensino do país, estados e municípios com validade nacional, porém as análises produzidas pelas mídias ao público em geral da sociedade produzem um efeito de desqualificação das escolas públicas.

Notou-se urgente a conscientização da população que as condições colocadas nas escolas públicas divergem das particulares em muitas questões e, também se aproximam em outras como a da medicalização na educação. Naquilo que já foi elencado, principalmente, nas questões referentes às exclusões produzidas por algumas instituições privadas que primam

por resultados eficientes e a privilegiar conquistas nos principais ranques e vestibulares do país.

Ressalta-se que as condições estruturais das escolas municipais de São Paulo apresentam boas condições em sua maioria, com equipamentos e infraestrutura superior a muitas escolas privadas da mesma cidade. Para o público que não conhece as Unidades Educacionais da RMESP sugere-se conhecer esses espaços públicos que primam, em sua maioria, no atendimento ao público em geral, apesar da complexidade do cotidiano escolar.

Importante destacar que as críticas reflexivas realizadas nesta tese tiveram a intencionalidade de projetar contribuições para a criação de melhores condições de trabalho para os(as) educadores(as) e de aprendizagem aos(as) educandos(as) da RMESP. Em nenhum momento os apontamentos realizados desqualificam os dizeres e os fazeres, mas buscam situá-los dentro do contexto sócio-histórico e cultural pesquisado.

Verificou-se que as escolas públicas também respondem a outras questões de âmbito social, ao **direito à educação**, 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 e 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 SME, ou na DRE 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, retoma-se a questão tratada nesta tese sobre *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 (2012), 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, 2012, 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.

Detectou - se também 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, pesquisas demonstram 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 abrigo, drogadição, trabalho infantil, entre outros. Arroyo nos mostra que,

Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar. (ARROYO, 2011, p. 122).

O autor ainda problematiza que,

A criança que chega a dominar habilidades de letramento, noções elementares de matemática e ciências, o que é um direito, porém ignorará os significados de suas formas de viver, de morar, de ter ou não alimentação, proteção, de experimentar espaços e relacionamentos humanos e inumanos. Preocupar-nos com suas experiências de números, de pré-letramento é pouco se suas experiências sociais mais determinantes são ignoradas. (ARROYO, 2011, p. 123).

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. Nesse sentido, Torres Santomé (2013) explica que,

Todo o sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir as identidades dos meninos e das meninas, entendendo por identidade aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e, põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. Se estes conteúdos (línguas, saberes, crenças, ritos, procedimentos, atitudes, valores, etc.) que se utilizam no meio em que se vive servem para discriminar alguém, vale dizer que estamos perante um sistema educacional injusto, ou seja, classista, e/ou sexista, e/ou racista, e/ou homofóbico, etc. A análise dos possíveis preconceitos nesse tipo de dimensão é o que permite avaliar os níveis de injustiça das instituições docentes. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.79).

O compromisso com uma **escola mais justa** implica avaliar como se expressam as desigualdades escolares, o que se relaciona com as desigualdades sociais, a composição da equipe escolar, a estrutura da escola pública, entre muitos fatores os quais podem ser avaliados. Considera-se fundamental e indispensável trabalhar com os conteúdos eleitos social e culturalmente das áreas do conhecimento, porém percebeu-se importante integrá-los de modo interdisciplinar com o intuito de formar sujeitos que possam agir de modo democrático, com interesses coletivos e menos individuais, resultante de reflexão crítica.

Reconhecer as escolas que estão em situação de vulnerabilidade social, seja por questões de sua localização territorial, seja de escasso recurso humano, de serviço público, moradias, saúde, cultura, enfim, podendo ser por diferentes questões, avalia-se como necessário ter políticas públicas mais singulares no contexto do sistema público educacional e das outras áreas. Reconhece-se não ser possível uma RMESP como a desta cidade, realizar escolhas políticas educacionais no atacado, como se todas as escolas estivessem alinhadas às mesmas condições de perspectivas sociais, econômicas, educacionais, etc. Propõe-se considerar de forma equitativa as diferentes possibilidades de cada território, o tipo de investimento necessário das políticas públicas, as suas potências, as necessidades, e os diferentes tipos de investimentos nas unidades educacionais a serem ainda realizados. Nota-se que há potência dos equipamentos públicos de um território quando a Rede de Proteção Social se forma e conjuntamente pensa em ações na garantia do desenvolvimento da integralidade do sujeito. Quando a Instituição Educacional pensa o seu projeto educativo para todos e todas, de

modo a não tornar as desigualdades sociais em desigualdades escolares, produzindo fracasso escolar com culpabilização e estigmatização dos sujeitos, pode alcançar e aprofundar a democracia tão desejada.

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).

Considerando a elaboração desta tese, por meio da trajetória percorrida na análise documental, experiências vividas na RMESP e entrevistas com os(as) educadores (as) reconhece-se significativas conquistas no campo da alfabetização nas políticas públicas de alfabetização na RMESP, conforme segue:

Quadro 13. Avanços observados nas Políticas Públicas de Alfabetização

| Número | Avanços | Análise |
|--------|---|---|
| 1. | Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 - que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. | Nos últimos 25 anos, o Brasil avançou em todos os indicadores relacionados à educação. Os resultados foram positivos tanto nas questões ligadas ao acesso, quanto nas de permanência e aprendizagem. (STAHL; UNICEF, 2015, p.16). |
| 2. | LDBEN n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. | Garantiu como princípio o direito universal à educação para todos e com alteração em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica e obrigatória a partir dos 4 anos e também, com alteração para o ensino de 9 anos no ensino fundamental, com ingresso aos 6 anos, com destaque aos princípios citados em seu artigo 3º. |
| 3. | Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 - altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos. | Ganho significativo na ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, contudo ainda observa-se a necessidade de continuidade das políticas públicas de formação de docentes, gestão educacional na perspectiva democrática e compra de materiais considerando infância até os 11 anos e 11 meses, conforme previsão no ECA (2012). |
| 4. | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2004). | Diretrizes gerais para a educação básica com princípios pautados em atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. |
| 5. | Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento. | Ampliar o tempo destinado a alfabetização das crianças enquadra-se no respeito a diversidade de tempos e ritmos de aprendizagem dos sujeitos, fortalecendo o direito à educação. |
| 6. | Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. | Consideram-se avanços significativos na garantia de estratégias no que diz respeito aos processos pedagógicos de alfabetização; aos instrumentos de avaliação nacional; divulgação de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças; incentivo a práticas pedagógicas inovadoras; apoio a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes; estímulo a formação inicial e continuada de professores(as); apoio a alfabetização das pessoas com deficiência, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, MEC, 2014). |
| 7. | Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem por eixo do PNAIC (Oralidade, Leitura, Produção de textos escritos, Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética). (MEC, | Aprofundamento e ampliação dos estudos de alfabetização anteriormente fixados e estritos à Psicogênese da Língua Escrita, para a definição de eixos estruturantes da língua portuguesa, os quais ampliaram as discussões nas ações de formação continuada docente, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliações formativas e externas. |

| | | |
|-----|--|--|
| | 2012). | |
| 8. | Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 - Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012. | Percebe-se o avanço ao garantir que a formação permanente para educadores(as) que atuam no ciclo de alfabetização tenha a inserção de bolsa auxílio, apesar de não termos na RMESP um impacto de garantir a totalidade de docentes que atuam no ciclo de alfabetização na formação do PNAIC, com vistas a este direito. |
| 9. | Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - 2013. | Apoio aos sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. Esta avaliação no Ciclo de Alfabetização é considerada no âmbito das políticas públicas que buscam assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, ANA, 2013). |
| 10. | Portaria n. 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. | O PNAIC foi desenvolvido por meio de ações as quais buscaram uma concepção crítica e reflexiva na atuação do tempo e do espaço escolares. Teve como orientação cinco princípios fundantes: 1) Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; 2) Integração entre os componentes curriculares; 3) Foco na organização do trabalho pedagógico; 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes; e 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (BRASIL, MEC, 2014) |
| 11. | Seleção de obras de literatura para o Programa Nacional do livro didático - Alfabetização na Idade Certa 2014. (Edital de convocação 002/2013 – CGPLI PNLD ¹¹²). | O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a abertura de processo de inscrição e seleção de obras de literatura destinadas aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental das escolas públicas, no âmbito do PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014. |
| 12. | Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015) | Avanços para a garantia de política pública educacional de Estado e não de governo. Apresenta vigência de 10 (dez) anos. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A conclusão aponta para avanços fundamentais nas políticas públicas de alfabetização 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, a orientação para que os três anos iniciais do ensino fundamental sejam voltados para à alfabetização e letramento, 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 e os que foram considerados como *mito da falta*¹¹³ na materialização das proposições das políticas públicas de alfabetização atuais na RMESP, destacam-se:

Quadro 14. Retrocessos considerados nas Políticas Públicas de Alfabetização

| Número | Retrocessos | Análise |
|--------|---|--|
| 1. | Artigo 210 da Constituição Federal de 1.988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar “ conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.(BRASIL.MEC,2012). | A expressão adotada conteúdos mínimos foi desdobrada com a formulação de objetivos de aprendizagem, em detrimento de aprofundamento das áreas do conhecimento para os docentes polivalentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Sugere-se que ao contrário de algumas propostas de formação continuada de docentes, com ênfase somente nos direitos de aprendizagem, que haja ampliação e aprofundamento dos conteúdos das áreas do conhecimento, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica ¹¹⁴ . |
| 2. | Art. 9º, inciso IV, incumbe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes | Como desdobramento da análise anterior, atesta-se que a formação de docentes corre o risco de ser homogeneizada, na perspectiva nacional, em detrimento do que a própria Constituição de 1.988 |

¹¹³ A falta só existe, portanto, se comparamos uma potência com outra distinta, um estado atual com outro passado ou com um estado idealizado. A falta só existe com o nosso julgamento, com a atribuição de algo alheio que viria, supostamente, a acomodar o que é aquilo que *deveria ser*. Se considerarmos, porém, as coisas como são e o fato de que sempre exprimem a potência que naquele momento lhes pertence, não há falta. Operando conjuntamente com normas ou ideais, com os julgamentos e com as comparações das quais depende, a falta constitui um modo de vida moral e moralizante, um viver que acentua a impotência como a marca do ser e ensina-nos a desejar passivamente. (MERÇON, 2009, p. 149).

¹¹⁴ Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

| | | |
|----|---|--|
| | para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos , de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, MEC, 2012). | estabelece como garantia de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Participei de debates na PUCSP, FEUSP e SMESP sobre esta temática no ano de 2015 e apesar de compreender a importância de se garantir direitos de aprendizagem a todos e todas que frequentarem as escolas, será preciso acompanhar o desdobramento dessas políticas públicas de formação inicial e continuada para que possam formar profissionais <i>críticos e reflexivos</i> , pesquisadores de sua área de atuação e não simplesmente executores de currículos oficiais prescritos. |
| 3. | A Portaria n. 10, de 24/04/2007, que institui a “Provinha Brasil”. | Com a criação da ANA em 2013, integrada ao SAEB, verifica-se a falta de finalidade em serem instituídas duas avaliações externas no mesmo ciclo, no caso o de alfabetização. Sabe-se dos altos gastos públicos na elaboração e execução das políticas de avaliação e considera-se que apenas uma avaliação ao final do ciclo de alfabetização, como a já instituída ANA, seja suficiente para o acompanhamento dos Sistemas de Ensino do Brasil. A escola pesquisada não utilizou os dados da Provinha Brasil na formulação de suas ações educativas. |
| 4. | Gestão escolar desvinculada das políticas públicas existentes. (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Notou-se distanciamento e falta de compreensão pela equipe gestora da escola pesquisada das políticas públicas de alfabetização em vigência na RMESP. |
| 5. | Rede de Proteção Social no território da escola pesquisada. (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Fragilidade e falta de articulação dos profissionais da escola junto aos equipamentos da RPS no território da escola. |
| 6. | Relações de poder (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Falta de ações de acompanhamento intencionais para avanço do PPP, em acordo com a META 12 do Plano Municipal de Educação (PME) “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.” |
| 7. | Medicalização na Educação (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Na escola, tratar o insucesso da realização das atividades escolares como questões de ordens orgânicas, psicológicas e culturais das crianças, deslocando as discussões político-pedagógicas para causas pretensamente médicas. Discurso positivista pautado como fator determinante pelo baixo desempenho escolar. |
| 8. | Educação libertadora (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Dificuldades para tratar de temas controversos impedindo a construção de uma cultura escolar dialógica. Fatores estes que dificultam a atividade de uma práxis revolucionária (Sánchez Vázquez, 2011), criando obstáculos para a inovação |

| | | |
|-----|--|--|
| | | educativa, fragmentando as ações, desvinculando-as de fatores sociais do entorno e deixando de criar espaços de elaboração do coletivo da comunidade para pensar a superação dos conflitos e desafios existentes no cotidiano escolar. (JURJO SANTOMÉ, 2013). |
| 9. | Ciclos (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Ao tratar as aprendizagens escolares como consequência burocrática de uma proposta de organização de ciclos, no caso de alfabetização, desconsidera-se a necessária integração orgânica que se deve ter entre a pedagogia, a avaliação interna e externa, a formação permanente e continuada, os materiais educativos, a gestão em uma perspectiva democrática, enfim, uma construção coletiva do currículo por meio dos ciclos e progressão continuada. (JACOMINI, 2010). |
| 10. | Currículo no ciclo de alfabetização (análise a partir dos dados da pesquisa na U.E.) | Dificuldade da U.E. em criar um significado para o currículo no ciclo de alfabetização, com base na proposta curricular discutida no PNAIC e para atender às demandas dos(as) educandos(as) matriculados. Não foram observados nas entrevistas e documentos analisados, referenciais mais amplos de natureza político-filosófica, epistemológica e didático - pedagógica, definidos em um espaço de criação coletiva entre os(as) educadores(as) da U.E. |
| 11. | Avaliações externas (Provinha Brasil e ANA) | Desconhecimento da equipe escolar dos fundamentos e possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas aplicadas na escola. Foi verificado domínio de execução da política pública e desconhecimento epistemológico do instrumento, matriz de avaliação, teoria de resposta ao item e relação com o conjunto do SAEB e o currículo proposto pelo PNAIC. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A conclusão aponta como retrocessos 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 PPP 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 *arte do encontro*¹¹⁵, como **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):

¹¹⁵ Constitui-se, portanto, como um processo do qual participam o desejo de construir configurações potentes e, igualmente, o entendimento de que essas configurações não são resultados antecipáveis de nossos esforços, pois não seguem os comandos de uma suposta vontade soberana. Nosso pensar prepara-nos, assim, para o que pode vir a potencializá-lo, e essa preparação envolve a própria compreensão de nossa vulnerabilidade ou finitude modal: um pensar forte é aquele que entende o quanto está exposto a fraquezas – sabe que não somos, afinal, um império em um império. (MERÇON, 1996, p. 80).

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 servir de “*conatus*”¹¹⁶ a 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 Jurjo 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 com 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).

Diante das *reflexões críticas* apresentadas e debatidas nesta tese, 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

¹¹⁶ (...) como menciona Espinosa, em persistir em seu próprio ser. Esse esforço (*conatus*) é o princípio causal em relação ao qual nós explicamos a persistência e as propriedades do objeto que o possui. Quanto mais *conatus* tem uma coisa, tanto mais ela é autodependente, tanto mais ela é “em” si mesma. (p.28)(...) o *conatus* de uma coisa é também a sua essência: Parte 2, Definição 2: Pertence à essência de uma coisa aquilo que, quando garantido, necessariamente envolve a existência da coisa, e que, quando removido, necessariamente envolve a remoção da coisa; ou que, sem aquela coisa...não pode nem existir nem ser concebido. (SCRUTON, 2000, p. 28).

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 *conactus*, 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.

Pensa-se a corresponsabilização como dever e devir de todos e todas educadoras, gestores/gestoras, familiares/ responsáveis, na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais. Enfim, nos interessa pensar, propor e agir na elaboração coletiva de qual cidadão e cidadã queremos formar na instituição escolar.

A proposição sobre a qual se trabalhou esta tese apresentou referenciais de justiça social, com a intencionalidade de inserção dos diferentes grupos culturais, raciais, étnicos, os violentados, os injustiçados socialmente, de modo a apresentar as necessárias resistências nas discussões curriculares em contextos de alfabetização. Acredita-se que as restrições de áreas do conhecimento (língua portuguesa e matemática), assim como, propostas didáticas prescritivas, modelos curriculares homogeneizados, ferem o direito à Educação duramente conquistado e legalmente firmado.

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 Freire¹¹⁷, ainda mais, nesses tempos difíceis e repletos de desesperança.

A presente tese não pretende se mostrar como finalizada, mas, coloca-se como geradora de *esperançosas perguntas* que, com base na reflexão crítica, conduzam a uma escola mais justa e pactuada com o direito à Educação.

Fui andando...
Meus passos não eram para chegar porque não havia
chegada
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando...
Manoel de Barros¹¹⁸

¹¹⁷ “*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico*”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

¹¹⁸ Fragmentos de canções e poemas. In: BARROS, Manoel. **Poesias**. São Paulo: Leya, 2013.p.9. [Biblioteca Manoel de Barros].

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz Abrahão. **A nova proposta curricular do Estado de São Paulo (2008)** – vivências nas escolas públicas Paulista: desafios para a ação gestora. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

ADORNO, Theodoro W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012. [ano1, unidade 1].

ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie. In: I CICLO DE EVENTOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E CULTURAIS. **Anais...** Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, 2013. [Seção F: A abordagem social das identidades culturais].

ANGELUCCI, Carla Biancha. Prefácio. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica C. França. **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

AQUINO, Julio Groppa. O estado de sítio da educação nacional. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ARANHA, E.M.G. **O papel do diretor escolar**: uma discussão colaborativa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2009.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008. [documento organizado por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento].

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.

ASFORA, Rafaella; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Educação Inclusiva. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepção e princípio**. Brasília: MEC/SEB, 2012. [ano 1, unidade 1].

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEISIEGEL, Celso Rui. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. **Revista da Ande**, São Paulo, n.1, v.1, p. 49-56, jul.1981.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONDÍÁ, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.- abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 10**, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização- "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**, e legislação correlata. Estatuto da Criança e do Adolescente. 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2010. 207 p. [Série legislação, n. 83].

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL.Ministério da Educação. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL.Ministério da Educação.**Portaria n. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. [Série legislação, n. 64].

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Brasília: Ministério da Educação, 2012. [caderno de apresentação].

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRITO, Regina Lúcia Gifoni Luz de. **Escola, cultura e clima:** ambiguidades para a administração escolar. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu, MG, 2008.

_____. Cultura, Clima e Gestão da Escola. In: FELDMAN, Marina G. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

_____. Considerações sobre cultura e clima das instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem: o gestor educador. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem**: o educador gestor e o gestor educador. Curitiba: Appris, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

BURBULLES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**. Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Lei n. 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME). São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Reformas Educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. **Revista e-curriculum**, v. 6, n. 1, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.v.7. [Série cultura, memória e currículo].

CANEN, Ana; MOREIRA, BARBOSA, Antônio Flávio. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CARVALHO, José Sérgio F. de (Coord.). Educação e direitos humanos: uma experiência em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. Prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Lídia Izecon de. Pré-Escola Municipal: assistencialismo, recreação ou Trabalho Pedagógico? In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **50 anos de pré-escola municipal**, ano 18, n. 13, 1985.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: CRV, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation: innovation et réseaux sociaux. **INRP**, n. 34, p. 41-56, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v. 16, n.2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO/GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012. [ano 1, unidade 1].

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011.

DELAS, Daniel. Poéticas da Linguagem de Bakthin a Glissant. In: BRAIT, Beth. **Bakthin, dialogismos e construção de sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

DIAS, Francisco. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas; prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos começos para muitas histórias. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica C. França. **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 89.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 49. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita**. 39.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Cultura, escrita e educação**: conversas de Emília Ferreira com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito** – seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO/ GRUPO

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTAN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: GIMENO SACRISTAN, J. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre educação In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO/ GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; LEAL, Telma Ferraz. Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo. O direito de ser alfabetizado. Brasília: MEC / SEB, 2012. [ano 3, unidade 1].

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, jul.- dez. 1997.

INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. [documento básico].

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed/ Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. v.2. [Série cultura, memória e currículo].

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Cultura ou culturas – entendendo o dilema. In: MISKOLCI, Richard. (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.v.1. [Série cultura, memória e currículo].

MAGENDZO, A. **Educación em derechos humanos**: apuntes para uma nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 1994.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Tradução do original russo de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012.

MAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 59.ed. São Paulo: Ática, 1991.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, Elba de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: seguido das Teses sobre Feuerbach/ Karl Marx e Friedrich, Engels. 9.ed. Tradução Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

MAURO, M. A. F.; IVAMOTO, Regina M. F. E. "Língua Portuguesa". In: PILETTI, Claudino. (Org.). **Didática Especial**. São Paulo: Ática, 1985, p. 62-74.

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

MISKOLCI, Richard. (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: 1876 – 1994**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO "Alfabetização e letramento em debate". Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **Anais...** Brasília, 27 abr.2006. [conferência].

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p.329 - 410, mai.- ago. 2010.

_____. (Org.). **Alfabetização no Brasil – uma história de sua história**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP/ Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica C. França. **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica C. França.(Org.).**Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MURTA, Marinez. O Projeto Político Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.9, n.1. p. 21-28, jan.- jun. 2004.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; MAURO, Maria Adília F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António de (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica C. França. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos.” In: SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação - 50 anos de pré-Escola municipal**, ano 18, n. 13, 1985.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo, v.21, n.61, p.243-266, set.- dez. 2007.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Relação família-escola: a escolarização das crianças das camadas populares. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan.- abr. 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PROJETO PORTINARI. **Guerra e Paz** – Caderno do Professor. Rio de Janeiro: Expomus, 2011. [coordenação geral de Lena Jesus Ponte e Nadya Ferreira Jesus].

REDE de Observatórios de Direitos Humanos. **Relatório de Cidadania II**. Os jovens e a educação. São Paulo: Instituto Sou da Paz/NEV/USP/PNUD/Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2002.

REZENDE, Maria José de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. Prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Vera Massagão. **Indicadores de analfabetismo**. Introdução 2. Instituto Paulo Montenegro, 2003. Disponível em: <<http://ipm.org.br>>. Acesso em: 31 mai. 2014.

_____. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus/São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set.-dez. 2010.

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

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. 39.ed. São Paulo: Ática, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Relatório do projeto de ação pedagógica em alfabetização - PAP**, 1974. 154 p.

_____. **Relatório final dos projetos de alfabetização**: Alfa, Lourenço Castanho e Pica-Pau. 1978. 116p.

_____. **Avaliação de projetos de treinamento direto** - relatório da avaliação da execução do treinamento na técnica do "reforço na alfabetização. 1981. 18p.

_____. **Capacitação de recursos humanos a partir de cursos optativos**. "Reforço da alfabetização" (módulos 1, 2, 3, 4 e 5). 1982.

_____. **Apoio técnico ao desenvolvimento do processo de alfabetização**. (Projeto Emergencial). Subprojeto A: Treinamento em Serviço: "Programa de Prontidão e Reforço de Alfabetização", Subprojeto B: "Atendimento e Assessoria às classes de 1ª e 2ª séries do 1º Grau", 1983.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Repensando a prática de alfabetização**. Orientação teórico – prática, 1986. 84p. [Anexos 1 a 7].

_____. **Com todas as palavras I** – Alfabetização, 1994. 35p.

_____. **Formando leitores e escritores**, 1995. [Módulo V, 24p.].

_____. **Profilaxia dos Distúrbios da Aprendizagem**, 1995. [Encontro 1, 11 p.].

_____. **Profilaxia dos Distúrbios da Aprendizagem**, 1995. [Encontro 2, 12 p.].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias Curriculares para as matérias do núcleo**. São Paulo: SE/CERHUPE. 1975, p. 23.

SÃO PAULO (Município). 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.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colombia, v.7, n. 31, p. 685-700, sept.- dic. 2008.

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

_____. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa - resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

SCRUTON, Roger. **Espinosa**. Tradução de Angélica Elisabeth Konke. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SINGER, Helena. Direitos Humanos na Escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. Prefácio de Maria Victória Benevides. São Paulo: Cortez, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2000.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, p.5-16, set./dez. 1995.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies**. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harlow: Longman, 1995.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. São Paulo: Komedi, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

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

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** Tradução José Cipolla Neto et al. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WEBER, Max. **Economia y sociedade:** esbozo de sociologia comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Imaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo.** Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1994.

APÊNDICE A**Parecer Consubstanciado do CEP sob n. 886.062****APÊNDICE B****Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido – TeCLE****APÊNDICE C****Roteiro de Questionário**

ANEXO A

Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ações do Pacto.

ANEXO B

Portaria SME n.6566, de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem –NAAPA.

ANEXO C

Lei n.13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação(PNE) e dá outras providências.

ANEXO D

Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

ANEXO E

Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

ANEXO F

Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Estabelece as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa.

ANEXO G

Portaria n. 90, de 6 de Fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ANEXO H

Decreto n.7655, de 23 de dezembro de 2011. Regulamenta a Lei no 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo.

ANEXO I

Portaria normativa n.10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil".

ANEXO J

Portaria n.120, de 19 de março de 2014. Estabelece que os resultados preliminares da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2013 estarão disponíveis para os diretores escolares ou responsáveis legais pelas escolas no dia 17 de abril de 2014.

ANEXO K

Portaria n.482, de 7 de junho de 2013.Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

ANEXO L

Portaria n. 5.930, de 14 de outubro de 2013.Institui na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

ANEXO M

Portaria n. 2.963, de 15 de maio de 2013. Organiza o Quadro de Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e de Estagiários de Pedagogia.

ANEXO N

Portaria SME n. 1.224, de 10 de fevereiro de 2014. Define a implantação do Sistema de Gestão Pedagógica – SGP.

NOTA EXPLICATIVA**Cândido Portinari. Guerra, 1952–1956**

Painel a óleo/ madeira compensada 1400 x 1058cm

Cândido Portinari. Paz, 1952–1956

Painel a óleo/madeira compensada 1400 x 953cm