

A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA CRIADA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Macedo, Regina Coeli Moura de – UERJ/ CPII

Resumo

Este trabalho é escrito a partir de minha tese de doutorado e parte da premissa de que existem práticas de qualidade nas escolas públicas brasileiras cotidianamente produzidas pelos sujeitos praticantes dessas escolas. Trata-se de uma pesquisa realizada nos/dos/com os cotidianos de uma escola de uma Rede Municipal no Rio de Janeiro. Em meio à tessitura das redes de conhecimentos e subjetividades dos sujeitos da escola, buscou perceber e compreender as suas *noçõespráticas* de qualidade. Narrando práticas dos sujeitos e relacionando suas *noçõespráticas* de qualidade às de autores que abordaram essa questão, a pesquisa mostra que além da noção hegemônica de qualidade, existem outras, sempre de acordo com maneiras de ler e de estar no mundo dos sujeitos. Elas estão permanentemente em diálogo, em disputa nos processos de produção da qualidade. Busca, assim, contribuir para a ampliação das redes de conhecimentos das escolas no sentido de pensá-las e praticá-las com todos e para todos que *ensinam aprendem*, participando do sonho e da luta cotidiana pela escola pública de qualidade para todos.

Palavras-chave: qualidade da escola pública – cotidianos escolares – *políticaspráticas* de qualidade

A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA CRIADA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Este trabalho é escrito a partir da minha tese de doutorado e trata de uma pesquisa realizada com os cotidianos de uma escola pública municipal de um município do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, que teve como principal objetivo perceber e compreender os processos cotidianos de *pensarfazer*¹ a qualidade da escola.

¹ A opção de escrever algumas palavras dessa maneira, juntas, sem espaço entre elas, vem de uma prática adotada, inicialmente por Nilda Alves, depois seguida por várias pessoas que se vinculam aos estudos nos/dos/com os cotidianos, pelo entendimento de que, nos sentidos que portam, uma não se separa da outra. Essa é uma tentativa de expressar a busca de superação da dicotomia e separação que marca o pensamento ocidental moderno que nos formou e forma.

Parto da premissa de que, diferentemente do que se diz de forma genérica, em relação à escola pública brasileira e sua falta de qualidade, existem várias e variadas *noçõespráticas* de qualidade sendo produzidas cotidianamente pelos sujeitos da escola. Em meio à tessitura das redes de conhecimentos e de subjetividades de professores, estudantes, pais e mães, e demais trabalhadores da escola, foi possível perceber que esses sujeitos estão, permanentemente, buscando fazer a escola acontecer e, de acordo com as suas maneiras de ler e de estar no mundo, tecendo suas *noçõespráticas* de qualidade na escola. Sendo assim, é possível afirmar que não existe apenas uma noção de qualidade da escola e que, essas várias *noçõespráticas* estão sendo tecidas em processos dialógicos, que envolvem disputas e conflitos. Desinvisibilizar essas *noçõespráticas* de qualidade como a pesquisa buscou fazer é importante porque pode contribuir para ampliar as maneiras de perceber e agir sobre essa questão.

Prevalece hoje na sociedade a *noçãooprática* de qualidade relacionada diretamente com os resultados obtidos pelas escolas nos exames nacionais e internacionais, aplicados em larga escala em todo o país. São consideradas boas escolas aquelas que obtêm os melhores resultados nesses exames. A utilização desse padrão e dessas medidas desconsidera e despreza as *noçõespráticas* de qualidade elaboradas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) das escolas, desperdiçando experiências (SANTOS, 2002) que penso serem fundamentais para o processo de busca de melhoria da qualidade da escola pública. O diálogo (FREIRE, 1992) com essas experiências e noções possibilitaria que essas *políticaspráticas*² se potencializassem nas redes tecidas cotidianamente nas escolas e nos órgãos de gestão em busca da melhoria da qualidade da escola pública brasileira.

A pesquisa foi realizada em diálogo com alguns autores que em seus estudos apresentam noções de qualidade do ensino, da educação, da formação escolar ou da escola. Essas suas noções ou as com que eles estabelecem um debate fizeram parte das redes de sentidos que elaborei nesta tese e que, em parte, apresento neste trabalho.

Qualidade, palavra polissêmica

² Este termo é usado por Nilda Alves (2010) para expressar o seu entendimento e de outros pesquisadores nos/dos/com os cotidianos de que *não existem práticas e políticas,[...] pois políticas são práticas. São ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo da expressão humana* (p. 49).

Vimos acompanhando, desde a década de 1990, o Ministério da Educação, através do Inep com seus Sistemas de Avaliação, a implantação da política de realização de exames padronizados em larga escala. Os resultados desses exames, aplicados periodicamente, conjugados com outros fatores, são utilizados para o estabelecimento de políticas de melhoria da qualidade pelos governos.

No caso do ensino fundamental, o Saeb, através de uma de suas três avaliações externas em larga escala, a Anresc³ ou Prova Brasil, produz, desde 2005, um indicador para as escolas, as redes de ensino e o país, o Ideb, que relaciona informações de fluxo escolar (aprovação) e desempenho (proficiência), através das médias nas avaliações de língua portuguesa e matemática realizadas, bianualmente, pelos estudantes de 5º e 9º anos⁴. O Ideb tem como objetivo ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas.

Buscando compreender o contexto político, social, econômico e ideológico em que as atuais políticas de avaliação externa são formuladas, chegamos ao conjunto de “reformas” da educação e da escola que vêm sendo implementadas desde a década de 1990. Elas são identificadas como parte de um projeto neoliberal, em curso no ocidente capitalista, em que a educação tem um papel estratégico.

atrear a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local trabalho fazendo com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional e utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 1994, p. 12).

A noção de qualidade nesse processo aparece vinculada às noções de *produtividade e eficiência, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”* e no lugar de *noções como igualdade e justiça social* (idem, p.14).

A medida da qualidade da escola estabelecida nesse tipo de política atualmente em vigor se limita ao alcance de níveis de aprendizagem de determinados conteúdos escolares, de apenas duas disciplinas: português e matemática, observando que em português, apenas a leitura é avaliada.

De um ponto de vista histórico, segundo, Oliveira RP e Araújo (2005), a capacidade cognitiva dos estudantes, aferida através de testes padronizados aplicados

³ Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas (portal.inep.gov.br).

⁴ (portal.inep.gov.br)

em larga escala, é o terceiro dos significados de qualidade que foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade. O primeiro estaria condicionado pela oferta limitada. A escola era para poucos e essa elitização do ensino constituía-se no indicador da sua qualidade (p. 8). Com a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, foi sendo superada a cultura que relacionava qualidade à restrição do acesso. Entretanto, com o aumento da população que passou a frequentar as escolas, surgiram obstáculos à permanência, com sucesso, desses novos grupos que não tinham as mesmas experiências culturais dos que anteriormente tinham acesso à escola. Com isso, o segundo significado de qualidade está relacionado à quantidade de estudantes que conseguiam progredir nas séries.

Além desses sentidos para a palavra “qualidade” existem outros, dado o seu caráter polissêmico. Eles dependem das redes em que são tecidos.

Podemos pensar também na qualidade da educação desvinculada dos interesses da economia de mercado e a ideia competitiva de favorecer, através da formação escolar, o sucesso individual, valorizando a diferença nos processos educativos emancipatórios, buscando reconhecer e dar relevância às singularidades e maneiras particulares como os sujeitos se formam e intervêm no mundo. Esses processos de diferenciação podem ser potentes e participar da formação de subjetividades inconformistas e democráticas, que, por sua vez, podem produzir mais emancipação social (SANTOS, 2003^a) e mais democracia (NEGRI, 2005).

Nessa perspectiva está o pensamento de Paulo Freire sobre o que é educação de qualidade: uma educação libertadora de toda forma de opressão. Prática utópica que vive a unidade dialética entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio de um sonho possível, de uma sociedade que seja menos espoliadora (FREIRE, 1992, p. 100). A educação de qualidade possibilitará aos homens e mulheres que estão sendo, imaginativos e curiosos, em permanente procura, interrogar e pesquisar a razão de ser das coisas, com liberdade, que se dá na própria luta por ela (idem, p. 99).

O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-lo são espaços de poder e de conflito (Gentili, 1994). Esses significados estão sendo disputados nos cotidianos e um deles, que os setores de esquerda buscam conquistar, é o que leva a qualidade da educação *ao status de direito inalienável, que corresponda à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil* (p. 172).

Projetos diferentes de qualidade da escola estão sendo tecidos nas práticas cotidianas. Diferentes convicções, crenças, ideias e possibilidades, desejos e circunstâncias locais dialogam e se enfrentam na produção da qualidade de cada uma. Eles estão relacionados às diversas concepções de educação, do papel social da escola e dos objetivos da escolarização, embasados em princípios filosófico-políticos e inseridos num projeto político-educativo mais amplo. Quanto mais próximo da realização desse projeto a escola conseguir estar, mais qualidade ela terá, aquela qualidade projetada nos seus objetivos. (Oliveira, 2010).

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos

Os caminhos teórico-epistemológico-metodológicos por onde passaram a pesquisa, meus encontros com os cotidianos da escola e da gestão da rede municipal de ensino fundamentam-se nos estudos e pesquisas dos chamados nos/dos/com os cotidianos elaborados, apresentados e debatidos por pesquisadores em educação que vêm optando por esses caminhos. Além de outros, de campos como a história e a sociologia, principalmente, que fazem também a opção pela pesquisa dos modos complexos de produção, criação e invenção de conhecimentos na vida cotidiana pelos sujeitos.

Com as narrativas da escola, teço as redes de compreensão do complexo *espaçotempo* escolar com o qual realizei a pesquisa. Procuo mostrar as diferentes *noçõespráticas* de qualidade da escola que percebi, tentando compreender as maneiras como são inventadas e buscando as possíveis articulações entre elas para que possam ser, assim desinvisibilizadas e potencializadas como *políticaspráticas* de qualidade presentes nas escolas.

Seguindo as pistas dos praticantes

Seguir as pistas dos praticantes (CERTEAU, 1994) é uma das exigências desse modo de fazer pesquisa. Ser levada pelos caminhos imprevisíveis e fascinantes que a escola cria todos os dias, com todas as implicações que isso traz. Eis o que, além de exigência, é um desafio. Nesse caminho das práticas cotidianas, dúvidas e incertezas são inevitáveis e para esse percurso é necessária uma *maneira de caminhar* (CERTEAU,

1994) que, conforme diz o autor, passa por *reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto* (p.35).

Parto do pressuposto de que a expectativa de qualidade está colocada para esses grupos como parte das redes de práticas em que a escola se constitui. Além da ideia hegemônica sobre o que é qualidade de ensino, da educação e da escola, existem várias outras *noçõespráticas* na escola e fora dela. Não só sobre o que é uma escola de boa qualidade, mas também sobre como se faz.

Sendo assim, como propõe Certeau (1994), o objetivo é explicitar os *modos de operação ou esquemas de ação* dos sujeitos. Busquei, então, uma aproximação com as maneiras próprias de fazer dos usuários, de acordo com o autor, nada passivas ou dóceis, mas astuciosas e dotadas de uma lógica operatória que lhes é própria. *O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (p. 38).

Na pesquisa, estamos nós, com tudo o que somos: nossos valores, nossas concepções de mundo, nossos desejos e projetos para a vida, nossas emoções e nossos conhecimentos, em geral e sobre a escola. No dizer de Santos (2003b), todo conhecimento é autoconhecimento, o objeto é a continuação do sujeito por outros meios (p.83). Tudo isso participou, portanto, da pesquisa. Busquei *um conhecimento compreensivo e íntimo* que não me separasse, antes me unisse pessoalmente ao que estudava (p.85), como defende o autor ao apresentar o paradigma que emerge da revolução científica que atravessamos na contemporaneidade, *o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente* (p. 60).

Azanha (2011) também participa da fundamentação dessa pesquisa quando critica o estilo de estudos da educação brasileira hegemônicos até aquela época⁵, por eles operarem com categorias demasiado abstratas para as qualificações e classificações que fazem, pois as práticas são por eles desconhecidas, já que a partir das posições em que se situam, elas tornam-se inacessíveis (p.57).

O esforço de apreensão de uma gama de sinais e indícios importantes para a compreensão da realidade humana, (pode ser em vão porque esses serão) imperceptíveis a partir de categorias demasiado abstratas (p.56).

Para ele, *não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade* (p. 62) e isso é uma obviedade. Faz essa afirmação para

⁵ A primeira edição do livro é de 1992.

Chamar a atenção para a importância de os estudiosos da educação brasileira voltarem-se, também, para uma dimensão dessa realidade até hoje quase ausente das preocupações acadêmicas, mas que, como supomos, poderá conduzir a uma compreensão interessante da educação no Brasil (p. 58).

Para isso, foi preciso *mergulhar* naquela realidade cotidiana, como diz Nilda Alves (2008), ao expor os movimentos que devemos realizar para desenvolver esse tipo de pesquisa.

A autora defende essa maneira de pesquisar as escolas, por entender que ela possibilita o acesso aos conhecimentos que lá são produzidos. Parte do pressuposto de que nos cotidianos existem variadas maneiras de fazer e criar conhecimentos diferentes daquele modo aprendido na modernidade, especialmente com a ciência, mas não só, e que, para estudar esses modos de *fazerpensar*, para compreender os cotidianos escolares é preciso que se busquem novas maneiras de pesquisar (p.15).

Dizer da opção pela pesquisa com os cotidianos também significa dizer que essa é uma escolha política pelo *sujeito comum* que integra, que compõe, que tece, que faz acontecer as realidades. Certeau (1994) chama de *herói anônimo, homem ordinário, herói comum* (p. 57) esses sujeitos praticantes que, na sua condição de homens e mulheres comuns, fazem surgir o singular, o extraordinário. No lugar do instituído pelo poder dominante, uma outra ordem está sendo criada pelos que praticam e inventam o espaço, como também fala Certeau (idem), insinuando *um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral* (p. 88).

É possível perceber nas *artes de fazer* dos profissionais da escola, falo especialmente da escola onde ocorreu a pesquisa, a presença desses estilos *metaforizando a ordem dominante* (idem, p. 95).

Reconhecer os conhecimentos ordinários criados nas escolas pelos seus praticantes e querer evidenciá-los porque nos ajudam a compreender como *pensamfazem* educação em busca de uma boa qualidade, significa reconhecer esses sujeitos como sujeitos históricos fazendo a história acontecer, inventando as realidades e reinventando-se nelas para transformá-las (FREIRE, 1992). Esse reconhecimento nos implica, como em todo processo de produção de conhecimentos, porque nos obriga também a assumir o nosso lugar de sujeitos históricos na pesquisa, em diálogo com esses outros da escola e da vida.

O sujeito histórico de que falo não é aquele passado abstratamente à história, como critica Santos (2003b). Sua proposta é que, em termos gerais *somos um*

arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas (p. 108).

Entre os educadores preocupados e comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira, organizados em fóruns, associações e sindicatos ou não, há muito vêm-se discutindo quais são os insumos necessários para que se possa garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino, previsto, inclusive, pela legislação: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb.

Apesar da urgência de respostas necessárias para a questão, ainda aguarda homologação pelo MEC, o parecer nº 8, aprovado em 2010, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁶, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública.

Os processos cotidianos da pesquisa

A escola atende, em três turnos, a educação infantil e o ensino fundamental: 1º ao 9º anos e educação de jovens e adultos, num total de 959 alunos naquele ano.

Passei o ano de 2011 frequentando a escola, pelo menos, uma vez por semana. Conversei com as pessoas, participei das aulas com algumas turmas e seus professores – aqueles que aceitaram a minha presença ou me convidaram – participei também de reuniões de responsáveis, conselhos de classe, festas e outros eventos. Procurei estar entre os profissionais e estudantes buscando viver com eles, aquelas experiências cotidianas e a elas atribuir sentidos possíveis.

Passeava pelos espaços da escola exercitando a capacidade de passante “*ocioso*” como no dizer de Pais (2003): *daquele que passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos* (p.51).

Todos os dias em que estive na escola com os estudantes e profissionais foram registrados sob a forma de relatórios, em cadernos de campo. Em muito desses dias fotografava e filmava o que acontecia.

⁶ Neste momento, aguarda homologação no Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, o parecer nº 8, cujo relator foi Mozart Neves Ramos, aprovado em 2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do art. 4º da Lei nº 9394/96 (LDB), que trata dos padrões de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

Realizei com alguns profissionais da escola, entrevistas, previamente marcadas, gravadas em vídeo ou apenas em áudio, que chamava de conversas, por não serem totalmente estruturadas, apesar de haver um roteiro inicial sobre o qual eu falava ao iniciar. Com isso, procurava fazer com que o que dizíamos pudesse tomar outros rumos não previstos pelo roteiro.

Com todo esse vasto e rico material dialoguei, lendo, relendo, ouvindo e assistindo, durante a escrita da tese.

O encontro com a professora e a turma de 2º ano do ensino fundamental

Dentre as professoras que se colocaram à disposição para participarem mais diretamente da pesquisa, a do 2º ano foi a sugerida pela coordenadora por ela estar num movimento de busca de melhoria da qualidade do seu trabalho que ela julgava interessante.

A professora era nova na Rede Municipal. Aquele era o seu primeiro ano e ela dizia estar sendo um ano muito proveitoso, em que ela se percebia num grande crescimento com a realização de muitas aprendizagens na sua turma, e, ao mesmo tempo, no curso Pró-Letramento⁷ de que ela participava.

Ela não tinha muita experiência com alfabetização, mas estava achando muito bom poder fazer o curso e perceber o seu crescimento profissional vendo, ao mesmo tempo, o crescimento da sua turma.

A professora estava muito satisfeita com o desenrolar do curso e o seu aproveitamento. Disse-me que foi, entre os(as) alunos(as) de alfabetização e linguagem, a cursista escolhida para ir ao Seminário de Formação dos Professores Tutores, junto com a sua professora tutora, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, para dar o seu depoimento sobre o curso e as contribuições que vinha tendo para o seu trabalho e que ela estava feliz com isso. Lá ela teve de falar sobre a importância do curso na sua vida e dissera que havia sido *um giro de 360º*⁸ o que acontecera na sua prática de ensino, porque, apesar dela nunca ter sido uma professora *de querer uma criança sentada na*

⁷ Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008 (portal.mec.gov.br).

⁸ Ainda que um giro de 360º a levasse ao mesmo lugar, compreendi que a professora tentava expressar que teria havido um deslocamento seu.

cadeira, um olhando para o outro... de sempre ter gostado que as crianças sentem e troquem ideias... o seu método de alfabetizar era bem tradicional.

Ela estava se sentindo mais segura nas suas opções pelos caminhos da aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos e observava o sucesso que vinha obtendo. Sua turma chegou ao final do ano com quase todos (exceção de três) “alfabéticos”⁹, como ela esperava. Em novembro, quando perguntei sobre as expectativas que tivera para o ano e o que acontecera, ela contou como percebia os percursos das crianças em relação ao que planejava:

Eu sou muito crítica, ainda mais para falar de mim mesma. Eu acho que foi bom, que eles entraram sem saber ler, segundo ano, entendeu? Sabendo apenas algumas letras do alfabeto, a maioria não lia. A maioria deles lê, mas eles ainda têm alguma dificuldade. Então, se eu pensar, eu queria muito mais, mas eu acho que como não sou acostumada a trabalhar com o 2º ano e como consegui bastante coisa com eles, até no comportamento, na interação dentro de sala de aula, foi um ano muito legal.

A professora também disse que não queria que nenhum aluno chegasse ao final do ano ainda na fase pré-silábica¹⁰ e isso aconteceu, mas dois desses alunos haviam entrado na escola em agosto e setembro, faltavam muito à escola e uma outra, segundo ela, *tem um bloqueio, não é uma aluna especial não, mas não fala corretamente.* Perguntei pelos que estavam sempre com ela, fazendo alguma atividade especialmente preparada para eles e pelos que faltavam muitas vezes à escola. Ela falou de alguns e disse que a turma não está toda alfabética, mas que, *dentro do limite deles, avançaram.*

Antes de trabalhar nesse município e participar desse curso, ela alfabetizava ensinando às crianças as “famílias silábicas”: *ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu* etc, que ela chamou de *bem tradicional*. E ao chegar na escola, disse para a coordenadora que não sabia trabalhar de acordo com a filosofia de lá, segundo ela, *sócio-interacionista*. Percebeu com o desenrolar do curso e com o seu trabalho cotidiano, que ela não conhecia *esse sócio-interacionismo*, mas que tem tudo a ver com o seu pensar, com a maneira dela lidar com a criança dentro de uma sala de aula. Ela diz *gostar muito de*

⁹ Essa terminologia está relacionada às concepções das crianças a respeito do sistema de escrita que, segundo Emília Ferreira (1991), do ponto de vista construtivo, segue uma evolução psicogenética regular (p. 19). Ela distingue três períodos, que se subdividem, em que esse processo se dá. No último deles, marcado pela atenção às propriedades sonoras do significante (p. 24), a criança descobre que as letras podem corresponder a partes da palavra escrita. A criança parte de hipóteses a partir do que pensa sobre o sistema de escrita e vai evoluindo, conforme os conflitos cognitivos que vive e as soluções que encontra, passando pelos períodos: silábico, silábico-alfabético e alfabético.

¹⁰ Nessa fase do desenvolvimento das hipóteses da criança sobre como se escreve, ela não estabelece nenhuma relação letra-som, fonema-grafema. Algumas vezes, sequer usa letras para escrever.

falar, de ouvir e de aprender. E se eu aprendi o pouco que eu aprendi até hoje, é de vir conversando, como é que eles vão aprender parados, só me ouvindo?

Ela já lecionava no município vizinho há três anos, mas apesar de observar semelhanças entre as redes de ensino, observava que havia ali um modo próprio de trabalho, baseado em princípios pedagógicos que ela achava que devia aprender se agora fazia parte da rede. Percebia também que as crianças eram mais valorizadas. No outro município *os alunos também são muito valorizados, mas aqui a criança parece mais livre para expressar o que ela tem para falar, mesmo a gente não gostando.*

Com esse trabalho que acho que você observou, um trabalho, não vou dizer mais cansativo..., que é mais dinâmico. O professor não só fala, ele tem que estar ali em contato com a criança o tempo todo. Direto, né? Observando as dificuldades, onde você vai entrar com sua intervenção em cada criança, pois cada uma apresenta uma dificuldade. Então, aqui eu creio que eu cresci bastante, assim como também quando eu cheguei na outra rede eu cresci. Quando entrei lá eu só tinha uma caneta, eu vim da área administrativa! Só tinha uma caneta e um caderno... E Deus, né?

Foi por esses motivos que a coordenadora, junto com a diretora, resolveram oferecer a ela uma vaga no curso. Outras professoras da escola já haviam feito. Ela demonstrava interesse e comprometimento com o processo de aprendizagem das crianças e essa seria uma oportunidade dela atualizar e aprofundar os seus conhecimentos sobre alfabetização e os processos de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita. Naquela rede, naquele ano, essa era a ação política voltada para a formação das professoras nessa área do ensino da leitura e da escrita. Havia por parte da gestão uma expectativa de que o curso oferecesse a elas o que precisavam para que seu desempenho nos anos iniciais se aprimorasse e as aprendizagens das crianças também. Todos os dias em que eu chegava à sua sala de aula, praticamente todos os alunos estavam bastante envolvidos com o que estavam fazendo. Era raro encontrar alguma criança que não estivesse participando da atividade proposta. Havia sempre um tema sendo trabalhado e ele fazia parte do tema geral colocado para a escola e toda a rede.

Eram atividades que desafiavam os alunos e as alunas a perceberem as relações entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas) que representam. Ela também lia todos os dias para eles e selecionava textos, relacionados ao tema escolhido, de que as crianças gostavam, para que lessem, cantassem, decorassem. Eram textos curtos, muitas músicas,

em geral com rimas, que serviam para distrair, divertir ou informar. Com esses textos, a professora fazia cartazes que ficavam expostos na sala presos ao mural ou à parede.

Havia momentos em que algumas atividades desse tipo traziam também as famílias silábicas como parte do conteúdo. Numa delas, as crianças tinham de recortar e colar várias sílabas para formar palavras e todas tinham pelo menos uma sílaba CA, CO ou CU.

Essa atividade aconteceu no primeiro dia em que estive com eles, quando fui muito bem recebida por todos. Antes dela, eles já haviam lido a letra da cantiga de roda “A CANOA VIROU” e cantado juntos. A letra estava no quadro e tinha algumas palavras marcadas. Alguns, sem nenhuma cerimônia, como é muito comum entre as crianças, vieram logo ao meu lado pedir ajuda para o dever. Os pedaços que tinham de recortar eram muito pequenos e eles os perdiam facilmente. Então, a ajuda que pediam era de vários tipos: com o trabalho em si e os desafios cognitivos que apresentava; com a organização em meio àquele monte de pedacinhos para serem colados numa determinada ordem.

A professora percorria as mesas dos alunos e alunas que faziam o trabalho com muito interesse, comemorando cada conquista. Em alguns momentos, ela os chamava à sua mesa para corrigir os trabalhos, dar alguma orientação ou fazer algum questionamento. Uns iam ajudando os outros a pensar ou mesmo discutindo as suas hipóteses e até disputando para saber quem estava com a resposta certa. Todos num movimento intenso de trabalho. Aqueles que por dispersão, por ritmo diferente da maioria ou por alguma dificuldade, demoravam mais a enfrentar e resolver os desafios do trabalho, a professora trazia para perto dela, às vezes propondo uma atividade diferente da dos demais. Ela preparava essas atividades porque sabia que esses não tinham ainda como resolver determinadas questões que trazia para os outros. Eles ficavam sentados ao seu lado e faziam um trabalho especial, mais adequado ao seu nível de possibilidade de aprendizagem.

O cuidado da professora se expressava também de outras maneiras nos processos de interação entre ela, os alunos e as alunas. Nunca era tudo tão rígido que não houvesse espaço para, por exemplo, as crianças conversarem sobre assuntos diversos, até mesmo enquanto trabalhavam, se a atividade assim o permitisse. Assim fizeram enquanto recortavam as sílabas com que formariam as palavras. Falavam sobre a morte de um conhecido cantor de funk ocorrida no dia anterior. Especulavam sobre por que teria morrido e imitavam o cantor, que também chamava a atenção com o seu

jeito de dançar. Eles recortavam e, ao mesmo tempo cantavam: “vai Lacraia, vai Lacraia”¹¹ dançando do mesmo jeito que o cantor fazia. A professora não sabia sobre o que falavam e nem precisava, pois nem tudo ela procurava saber mesmo. Fazia parte das maneiras como se teciam as relações entre eles e com a professora, nem tudo estava sob seu controle. Eram relações de amizade, tentando compreender, com os amigos, o mundo em que vivem, expressando essa compreensão e procurando as melhores maneiras de estar nele. A professora preocupava-se com o fortalecimento do grupo e entendia que isso passava também pelas tessituras dessas amizades e não os atrapalhava nesses movimentos.

As redes de qualidade tecidas nos primeiros anos do ensino fundamental

As preocupações e escolhas cotidianas da professora têm relação, como não poderia deixar de ser, com as suas concepções de educação, do papel social da escola e dos objetivos da escolarização embasados por seus princípios filosófico-políticos (OLIVEIRA, 2010). No projeto político-educativo no qual suas escolhas pedagógicas se inserem está a sua preocupação com a liberdade dos alunos em suas maneiras de se expressar e o estabelecimento de relações mais democráticas, porque mais participativas e mais horizontais, nos processos de produção do conhecimento, por aí passava a qualidade que buscava alcançar.

Não eram apenas os conteúdos formais, previstos nos programas oficiais e que, no caso do 2º ano, estão muito ligados à aprendizagem da leitura e da escrita que faziam parte do currículo *pensado/praticado* (OLIVEIRA, 2012) pela professora e que o qualificava. Nem eram conteúdos para atingir somente objetivos que se relacionavam com a formação moral das crianças. O currículo de qualidade envolvia diferentes pedagogias com práticas escolhidas conforme os seus objetivos, que tinham vinculação com os vários aspectos da formação dos alunos que queria alcançar. Era tudo isso junto, entrelaçado, tramado, tecido em redes cotidianas.

Como fator de valorização do professor e também de qualidade da escola está a formação continuada e em serviço sendo considerada pela professora, pela secretaria de educação, pelo MEC e, possivelmente, por todos os envolvidos no processo. Essa professora estava participando do curso Pró- Letramento, promovido pela Rede

¹¹ Esse é um trecho do funk de MC Serginho, cantado por ele em dupla com a dançarina Lacraia, um transexual, que havia morrido naquele dia.

Municipal, através do Ministério da Educação. Sentindo-se privilegiada por estar tendo aquela oportunidade, fazia o curso, aproveitando-o ao máximo e dizendo estar fazendo uso do que estava aprendendo em sua turma de 2º ano, em processo de alfabetização.

Ela não valorizava apenas os conhecimentos técnicos que aprendia no curso, mas tudo a que atribuía sentidos, que criava, que vivia como experiência (Larrosa, 2002) que passava a participar da tessitura das suas redes de conhecimentos. Entre elas, percebi as maneiras como se relacionava com os alunos em meio aos seus processos de aprendizagem sobre a leitura e a escrita e sobre outros conhecimentos. Em uma conversa, perguntara se eu percebia o quanto esse tipo de trabalho que faz exige que as aulas sejam dinâmicas, onde a professora não só fala, mas ouve e interage com os alunos, com aquilo que pensam, fazem e falam e como pensam, fazem e falam. Eu diria, o quanto as aulas eram dialógicas, no sentido como Paulo Freire (1992) concebe.

Ela dizia que sempre fora uma professora “aberta” para conversar com os alunos, ouvi-los, falar com eles, até mesmo sobre outros assuntos diferentes dos conteúdos estudados, como fatos ocorridos na sua casa, com a sua família. Mas agora ela estava falando dessa relação como princípio *políticopedagógico* dos processos de *aprendizagemensino*. Dizia que era trabalhoso, mas que valia a pena, que estava gostando muito, pelo interesse que percebia nas crianças, sua vontade de aprender e pelo resultado também, pois apenas três alunos não chegaram ao final do ano lendo e escrevendo no nível que esperava.

A professora percebia em todos potencial para aprender e apostava em cada um, particularmente, e coletivamente, na turma, como grupo. Percebia sua curiosidade, sua possibilidade de organização para o estudo, para o estabelecimento de relações dialógicas com ela e com os colegas, para tomar decisões e procurava explorar esse potencial. Essas eram mais algumas das maneiras como a professora buscava obter mais qualidade nos processos educativos que tinha sob a sua responsabilidade. Eram esses os modos como, intermediando as relações dos alunos e alunas entre si, com ela e com os conhecimentos, vinha conseguindo mais qualidade para esses processos, pois havia prazer, alegria, curiosidade e nesse contexto, mais leituras e escritas da palavra e do mundo (FREIRE, 1992).

Paulo Freire falava da necessidade do educando assumir-se como sujeito cognoscente, e é isso o que penso que acontecia naquela sala de aula. Para essa professora, o fato de serem crianças pequenas não impedia que as relações que tinha com seus alunos e alunas fossem desse tipo de que falava Freire, relações que, na

medida que iam sendo tecidas cotidianamente, iam contribuindo para que se colocassem em processo de conhecimento e de re-conhecimento como sujeitos cognoscentes, educandos e educadora, e essa condição era fundamental para a qualidade dos processos educativos que desenvolviam.

Para Freire está aí a grande importância política do ato de ensinar, o educando descobrindo que é capaz de conhecer e tornando-se sujeito de seus processos de significação, de suas aprendizagens, sempre em relações com outros sujeitos, mas sem depender do discurso do educador (idem, p. 47). Para a professora eram termos que caracterizavam a educação daquelas crianças como boa educação, como educação de qualidade. Eles estavam aprendendo, entre muitas outras coisas, a ler e a escrever com autonomia. Com isso, ela e seus alunos estavam enfrentando e buscando soluções para um problema que vive aquela rede de ensino e a maioria das outras tantas redes públicas de ensino do nosso país, a não alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

Como *espaçotempo* complexo, as salas de aula são esse tecido que os sujeitos praticantes vão ajudando a formar, com fios de cores, tamanhos e texturas diferentes. São um “campo de forças” (Rolnick, 2006) onde estão em disputa, em conflito, em diálogo, várias *noçõespráticas* de qualidade da e para a escola, porque várias concepções de mundo e assim também conhecimentos, valores, crenças, convicções e poderes diferenciados.

Esse tecido com diferentes fios é tudo isso que acabei de dizer sobre os processos de *ensinaraprender* da professora, incluindo os realizados no curso, no quanto ele extrapola a aprendizagem da técnica e como ela percebe e faz uso dessas aprendizagens no seu trabalho, relacionando à melhoria da qualidade das relações entre ela e os alunos nos processos educativos.

É ele que efetivamente realiza a qualidade da escola, em relações permanentes de influências mútuas com as políticas oficiais, mas numa complexidade e riqueza que vão muito além daquilo que os exames podem captar. É com essas práticas cotidianas e o que criam, portanto, que devem ser estabelecidos diálogos se o que se pretende é a escola pública de qualidade para todos.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. *A Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

- _____. *Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores*. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1992.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Último acesso em: 30/03/2014
- BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br . Último acesso em 30/03/2014.
- BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: www.planalto.gov.br Último acesso em 30/03/2014.
- BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em www.planalto.gov.br
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: I. As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- _____. *Educação como prática da liberdade 14. ed. rev. atual*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1995, p. 95-110.
- HARDT, Michel & NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*; tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*; tradução: João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro: RBE Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19, p.20 a 28
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Políticas práticas educacionais cotidianas: currículo e ensino aprendizagem* In: 33º Reunião Anual da ANPEd. Educação no Brasil: o Balanço de uma década. Caxambu (MG): ANPEd, 2010.
- _____. *Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão*. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro & PIMENTA, Selma Garrido. Didática embates contemporâneos. São Paulo, Edições Loyola, 2010.
- _____. *Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas*. In: Carlos Eduardo Ferraço; Janete Magalhães Carvalho. (Org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de e Araújo, Gilda Cardoso. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 28, p 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEC. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB Nº8/2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Último acesso em: 30/03/2014
- ROLNIK, Suely. *Geopolítica da cafetinagem*. São Paulo, 2006. In: www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/Suely/Geopolítica.pdf
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da *O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total*. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, 1996, CNTE.